

Mediefaget som møteplass

Digital literacy i et tv-prosjekt

Christine Sørøy



Masteroppgave i pedagogikk, didaktikk og organisasjonslæring

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsviteskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

1.august 2006

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Mediefaget som møteplass. Digital literacy i et tv-prosjekt

AV:

Christine Sørøy

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk.

Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Høst 2006

STIKKORD:

Digital literacy

Medier og kommunikasjon

Digitalt kommunikasjonssamfunn

Problemområde

Denne oppgaven undersøker mediefagets rolle i det digitale kommunikasjonssamfunnet, nærmere bestemt hvordan mediefaget kan ha en undervisningsform der skolen som formell læringsarena kan gi plass til den tilnærming til digitale artefakter og medieringsformer som elevene har utenfor skolen, på den uformelle læringsarenaen. Premisset for oppgaven er at det eksisterer et betydelig skille mellom skolen og samfunnet rundt i forhold til bruk og forståelse av medier og IKT. Forutsetningen for at mediefaget kan være en felles møteplass for kunnskap knyttet til både formell og uformell læringsarena, er at undervisningen har digital literacy som mål. Digital literacy blir av Ola Erstad oversatt til norsk som digital kompetanse, og kan forstås som... ”ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (Erstad 2005:131), og denne oppgaven legger til grunn at digital literacy er sentralt som kobling mellom skolen og kommunikasjonssamfunnet den befinner seg i. Oppgaven beskriver både i teori og i praksis hvordan et mediefag med mål om digital literacy skaper et klasserom som ikke er en lukket arena, men et sted der informasjonssamfunnets kilder og kanaler gis rom, og hvor uformell læringsarena blir gitt en plass. Problemstillingen belyses ved hjelp av empiri samlet inn i forbindelse med fire elevers produksjon av en tv-reportasje. Tv-reportasjen var en del av undervisningen om medier og kommunikasjon VK1.

Metode

Til grunn for framstillingen av hva digital literacy er og hvordan en medieundervisning med digital literacy som mål vil kunne utføres, har jeg brukt sentral teori om literacy og digital literacy. Videre er kvalitativ forskningsmetode benyttet for innsamling av data. Den empiriske undersøkelsen ligger tett opp til å være en casestudie, og tar i bruk videoobservasjon i tillegg til skriftlige kilder.

Sentrale kilder

Kathleen Tyner, Lankshear & Knobel, David Buckingham og Ola Erstad er alle sentrale i forskning rundt digital literacy, og de sistnevnte spesielt innenfor skole og medieundervisning. I de kvalitative dataene har fire elevers arbeid med en tv-reportasje gitt tre typer kilder; to ferdige tv-reportasjer, interaksjonsdata og skrevne rapporter. I tillegg har lærerens skriftlige tilbakemeldinger blitt benyttet som empiri.

Resultater

Konklusjonen viser at mediefaget med digital literacy som mål kan fungere som en møteplass for formell og uformell læringsarena i forhold til elevenes bruk av og kunnskap om medier og digital teknologi. Forutsetningen er at medieundervisningen kombinerer teknologi og innholdet i teknologien, framfor å ha beskyttelse mot mediesamfunnet som mål. Det må være fokus på at elevene skal opparbeide en kritisk og analytisk forståelse og de må få lage egne medieprodukter, praksis må være et sentralt element i undervisningen. Jeg mener at det er mulig å gjennomføre i praksis i dagens eksisterende medier og kommunikasjonsfag VK1, ut fra hovedmålene i fagplanen.

I de empiriske undersøkelsene ga elevene uttrykk for digital literacy på forskjellige måter, og undervisningen la til rette for både læring av nye digital literacies. I tillegg ble det gitt rom for den digital literacy elevene hadde opparbeidet seg utenfor skolen. På den annen side var det flere sider ved måten læreren ga tilbakemelding på som ikke fremmet et møte mellom uformell og formell læringsarena. Blant annet premierte læreren i større grad det som representerte det tradisjonelle og ”skolske” framfor det som representerte ungdommens egne medieuttrykk. For eksempel ble refleksjon gjennom skrift gitt stor vekt, mens uttrykk for kritisk evne gjennom bilde og lyd ikke ble kommentert. Dette er i tråd med oppgavens utgangspunkt; at det eksisterer et skille mellom skolens og samfunnet rundt sin tilnærming til IKT.

Forord

Da jeg var faglærer i medier og kommunikasjon for tredjeklasse ved Lillehammer videregående skole i 2001 var det en film som gjorde spesielt inntrykk på meg. Ei jente hadde laget en portrettfilm om bestemoren sin. Filmen var rundt ti minutter lang og fortalte historien om en senil gammel dame som enset lite av verden rundt seg. Filmen viste en ærlig, rørende men også brutal historie om et menneske som var forsvunnet helt inn i sin egen verden. Bestemoren bodde på et sykehjem og var fullstendig pleietrengende. Hun sølte mat og tisset på seg. Hun måtte tas med makt når de skulle ta av buksene fulle av urin og hun spiste potteplantene sine. Hun levde den siste delen av livet sitt halvsovende og fraværende i en stol. Bildene fortalte en sterk historie.

Det som gjør denne filmen spesielt interessant for min masteroppgave var det som skjedde i redigeringsprosessen. Eleven hadde valgt å legge rolig og melankolsk musikk som lydbakgrunn under hele filmen. Jeg opplevde at noe av det som skapte den snikende, vonde følelsen av hvor brutalt det oppleves å se bestemoren sin forsvinne inn i senilitet, forsvant helt med musikken. Som lærer grep jeg bokstavelig talt inn. Jeg satt ved siden av eleven i redigeringsrommet og hjalp henne å finne den originale lyden som var på opptakene hun hadde gjort. Lydkvaliteten i seg selv ble dårligere, men historien kom fram på en helt annen måte. Målet var å vise alternative måter å bruke lyd og bilde på, slik at de fortalte andre historier.

Det interessante spørsmålet for denne oppgaven er hvorfor eleven valgte å bruke musikk slik hun gjorde. Den gangen opplevde jeg det som en påvirkning fra andre medier. Film og tv bruker stadig mindre stillhet og mer musikk som stemningsskaper. Det er ikke lenge siden musikk i en reportasje i en nyhetssending var uvanlig. Nå skjer det ofte. Jeg tror eleven på Lillehammer videregående skole hadde mange medieerfaringer som hun tok med seg inn i klasserommet. Derfor tok hun det som en selvfølge at det skulle være musikk i portrettet hennes. Hun var preget av sin mediesamtid, hun hadde en idé om hvilke virkemidler som formidler forskjellige historier. Jeg gikk inn som lærer og styrte henne til å velge andre virkemidler. Medietimen i Lillehammer ble slik en møteplass og en kombinasjon av kunnskap om medier, der elev og lærer representerte hver sin innfallsvinkel og hver sin læringsarena. Det er dette jeg har forsøkt å tematisere i denne oppgaven.

Takk til Øystein Gilje, veileder og pådriver – alltid like entusiastisk og aldri uten tid til en prat. Uten å ha blitt invitert med inn i hans prosjekt hadde heller denne oppgaven aldri blitt noe av. Takk også til Pål Thalmann som vekket til live norsklæreren i seg og tok fram rødpennen. En spesiell takk til Hanne Kristine Axelsen for et faglig skarpt øye, en varm skulder, konstruktive dytt i ryggen og appelsinsjokolade.

Men først og fremst takk til Bjørn.

Noen ganger er det godt å vite at det er noen som bærer; uansett.

Christine Sørøy, 25.07.06

Innhold

INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 PROBLEMSTILLINGER	13
1.2 AVGRENSING	14
1.3 KAPITTELINNDELING.....	15
2. DEN TEKNOLOGISKE REVOLUSJONEN I OG UTENFOR SKOLEN	17
2.1 INTERNETT, KONVERGENS OG MULTIMODALITET	17
2.2 UFORMELL LÆRINGSARENA OG KUNNSKAPSTEORI.....	19
2.2.1 Kunnskapsteoretiske endringer.....	20
2.3 FORMELL LÆRINGSARENA OG DIGITAL UTVIKLING	23
2.3.1 Medieundervisning.....	24
2.3.2 Skolen og IKT.....	26
2.4 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	27
3. MEDIEUNDERVISNING MED DIGITAL LITERACY.....	29
3.1 LITERACY I ET SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN	29
3.1.1 Bartons sosiale hendelse.....	30
3.2 LITERACY I ET DIGITALT OG MULTIMODALT KOMMUNIKASJONSSAMFUNN	31
3.2.1 Digital literacy.....	34
3.2.2 Mediefaget og media literacy.....	36
3.3 DIGITAL LITERACY I MEDIETIMEN	38
3.3.1 Utgangspunkt i praksis og ikke beskyttelse.....	38
3.3.2 Teoretisk rammeverk.....	40

3.4	MEDIEFAGET I DAG.....	42
3.4.1	<i>Struktur og læreplan</i>	43
3.4.2	<i>Rammer for digital literacy?</i>	44
3.4.3	<i>Relevans og plass til uformell læringsarena</i>	46
3.5	OPPSUMMERING	47
4.	METODE	49
4.1	RAMMER FOR DATAINNSAMLINGEN.....	49
4.2	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	51
4.2.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	51
4.2.2	<i>Ytre validitet</i>	53
4.2.3	<i>Reliabilitet</i>	53
4.2.4	<i>Forskerrolle og organisering av data</i>	54
5.	DIGITAL LITERACY I ET TV-PROSJEKT	57
5.1	DIGITAL LITERACY UTTRYKT I REPORTASJENE OG SLUTTRAPPORTENE	58
5.1.1	<i>Reportasjenes innhold</i>	58
5.1.2	<i>Tekniske ferdigheter</i>	59
5.1.3	<i>Innhold og formspråk</i>	61
5.1.4	<i>Evne til refleksjon i sluttrapportene</i>	66
5.1.5	<i>Oppsummering</i>	69
5.2	RAMMER FOR LITERACY	71
5.2.1	<i>Oppsummering</i>	75
5.3	KJØNNSPERSPEKTIVET	78
6.	AVSLUTNING.....	81
	KILDELISTE.....	87

Nettsteder:	89
VEDLEGG	91
Innhold, jentenes reportasje:	91
Innhold, guttenes reportasje	95
Veiledende spørsmål for sluttrapport	97
Veiledende spørsmål for sluttrapport, enkel versjon	99
Gretes sluttrapport	101
Karis sluttrapport	109
Espens sluttrapport	113
Hans sluttrapport	115
Lærervurdering av Grete	117
Lærervurdering av Kari	119
Lærervurdering av Espen	121
Lærervurdering av Hans	123

1. Innledning

Helt siden de første oppgavene jeg skrev på grunnfag pedagogikk, har jeg sett på temaer som berører hvordan den offentlige skolen møter nye kompetansekrav som samfunnet rundt stiller til den. Jeg synes det er spennende å se på skolen som samfunnsaktør, som på den ene siden skal speile samfunnet den eksisterer i, samtidig som den skal påvirke og være en maktfaktor i samfunnsutviklingen (Telhaug 1978:44). Noen av betegnelseene på samfunnet i dag er kunnskapssamfunnet, informasjonssamfunnet og kommunikasjonssamfunnet (Frønes 2002). Temaet for denne oppgaven er hvordan skolen skal møte de kompetansekravene og den utviklingen som det nye informasjons- og kommunikasjonssamfunnet representerer. Dette synes jeg er en spennende problemstilling fordi medier og kommunikasjonsteknologi har med en stor og akselererende hastighet preget livene våre de siste 15 årene. Samtidig får skolen kritikk fra flere hold fordi den ikke klarer å henge med i utviklingen. Skolen er i en brytningstid, både i forhold til måten å forholde seg til medier og teknologi på som fagområder, og i forhold til hvilke kunnskapsteoretiske problemstillinger det fører med seg. Kritikken mot skolen som jeg vil trekke fram i denne oppgaven handler ikke om hvorvidt medier og teknologien i seg selv har fått en plass i skolen. Premisset for oppgavens problemstilling er basert på spørsmål rundt *hvordan* skolen har valgt å forholde seg til medier og teknologi i et pedagogisk og kunnskapsteoretisk perspektiv. Denne oppgaven har som utgangspunkt at skolens pedagogiske tilnærming til IKT ikke henger med i barn og unges bruk og forståelse av digitale medier. Det er en kompetanse de i stor grad tilegner seg på fritiden, det vil si på den uformelle læringsarenaen. Skolen står litt på sidelinjen i forhold til hvordan medier og teknologi preger samfunnet ellers.

Qvortrup beskriver samfunnet i dag som et hyperkomplekst samfunn, det er et sosialt system der *"... grundvilkåret er kommunikasjon, hovedutfordringen er kompleksitet, og målet kompleksitetshåndtering"* (Qvortrup 2001:25). Internett er blitt det nye ikonet for våre uendelige kommunikasjonsmuligheter, det sprenger rammer for tenkning om informasjon og kunnskap (Erstad 2005:15). Med et komplekst samfunn hvor medier og digital teknologi får prege folks hverdag, øker behovet for digital kompetanse. Digital kompetanse er den norske oversettelsen av det engelske begrepet digital literacy og Erstad definerer det som *"ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn"* (Erstad 2005:131). Men samtidig som digital kompetanse etterspørres,

har skolen blitt kritisert for måten den har inkludert medier og digital teknologi i klasserommene. Kritikken hevder blant annet at undervisningen ikke oppleves relevant for elevene (Drotner 2001, Erstad 2005). Skolen har valgt en tilnærming til medier og teknologi som oppleves som fjernt i forhold til hva barn og unge selv kan og vet. I skolen oppstår et møte, men også et gap, mellom to kulturer; mellom barn og unge som er vokst opp i en digital mediekultur, og skolen som representerer en analog skriftkultur. Det er i dette spenningsfeltet jeg ønsker å gå inn med min problemstilling. Mitt fokus er å se på hvordan en undervisning med digital literacy som mål kan skape et møte og ikke et gap mellom skolens og elevenes forhold til digitale medier. Når jeg i denne oppgaven skal tematisere hvordan skolen kan speile samfunnet i forhold til digital teknologi, vil jeg se på hvordan elevene kan lære digital literacy.

Konteksten jeg har valgt for å utdype problemstillingen er mediefaget; både teoretisk og i en helt konkret undervisningssituasjon. Mediefaget er en interessant kontekst fordi medier og kommunikasjonsfaget kan brukes som et bilde på et ”minisamfunn” i forhold til det medie- og teknologisamfunnet jeg vil skissere opp som bakgrunnen for skolens utfordringer. Jeg ønsker derfor å se på mediefagets potensial til å lære elevene digital literacy og hvordan mediefaget på den måten kan være en arena der kompetanse knyttet til både formell og uformell læringsarena kan møtes. Det vil jeg gjøre ved å belyse mediefaget som arena i et teoretisk perspektiv, og jeg vil også gjøre en analyse av kvalitative data samlet inn i en medieklasse som bruker digitale verktøy for å lage et medieprodukt. Dataene ble samlet inn da jeg fulgte fire elever i en medier og kommunikasjonsklasse VK1 i tre uker i forbindelse med at de lagde en tv-reportasje.

Ved å se på teori og praksis vil jeg forsøke å vise hvordan en medieundervisning med digital literacy som mål kan skape en arena der elevene kan ta med seg kompetanse de har lært utenfor skolen inn i klasserommet samtidig som undervisningen vil føles relevant i forhold til det som skjer utenfor skolen. Tradisjonelt har mediefaget hatt et fokus på å gi beskyttelse mot det innholdet mediene presenterer. Teknologiundervisning og undervisning i digitale verktøy har i hovedsak handlet om å lære hvordan teknologien i praksis fungerer. En medieundervisning med digital literacy som mål vil gi innsyn i praktisk bruk av kommunikasjonsteknologi, og samtidig bygge opp forståelse og evne til kritisk refleksjon over innholdet den presenterer. Begge deler er viktige komponenter når elever skal lære digital literacy. Jeg ønsker å skissere opp en medieundervisning hvor disse to elementene

slås sammen, og hvor undervisningen åpner opp for den uformelle læringsarenaen ved å ha som mål å forberede elevene på, og ikke beskytte dem mot, et samfunn preget av medier og digital teknologi.

1.1 Problemstillinger

En inndeling av oppgaven kan være å se den i to deler, slik også problemstillingen er delt i to. Oppgavens første del er ment å svare på den første og mer overordnede problemstillingen som er

1. Kan medieundervisning med fokus på digital literacy skape et møte mellom formell og uformell læringsarena i klasserommet i forhold til medier og digital teknologi?

Premisset for problemstillingen er at skole og fritid er to forskjellige læringsarenaer som gir forskjellig kompetanse i forhold til digitale medier. Formell og uformell læringsarena knytter jeg til forskjellen mellom læring om digitale medier som skjer som organisert undervisning på skolen og læring som skjer på fritiden. Dette er en kategorisering som jeg vil knytte til Drotner (2001:136) og hennes skille mellom pc brukt til pedagogisk undervisning og bruk av pc knyttet til aktiviteter som ikke har med undervisningen å gjøre. Uformell læringsarena vil jeg ikke bare knytte til digital teknologi brukt utenfor skolen; når elevene benytter seg av digitale medier i friminuttene eller i skjul i klasserommet går det også inn under uformell arena. Hovedsaken er om læringen er knyttet til organisert undervisning eller ikke. Noe av bakgrunnen for å kunne benytte begrepene formell og uformell læringsarena på denne måten ligger i at vi ser på samfunnet som et lærende samfunn. Barn og unges læringsprosesser skjer på forskjellige arenaer og i varierende nettverk (Erstad 2005:63).

”Medieundervisning med fokus på digital literacy” er en undervisningsform som jeg både vil skissere opp rent teoretisk, og videre i et didaktisk perspektiv gjennom en kort læreplananalyse. Læreplanen jeg vil se på er den som i dag brukes for faget medier og kommunikasjon VK1.

Oppgavens andre del er basert på analyse av kvalitative data samlet inn i en klasse med faget ”medier og kommunikasjon VK1”. Problemstillingen er delt i to spørsmål knyttet til hvert sitt datamateriale.

2. Hvordan kommer digital literacy til uttrykk hos fire elever i faget ”medier og kommunikasjon VK1” i et tv-prosjekt og hvilke rammer skaper læreren for å lære digital literacy gjennom sin vurdering av elevenes arbeid?

Undervisningen jeg har fulgt ligger tett opp til det mediefaget jeg har skissert i første del av oppgaven som et mediefag med fokus på digital literacy. Hvordan elevene uttrykker digital literacy vil vurderes ut fra to tv-reportasjer de fire elevene produserte i løpet av prosjektperioden jeg fulgte dem og rapporten de skrev i etterkant. Hvilke rammer læreren skapte for å lære digital literacy skal vurderes ut fra hvilke kriterier elevene måles etter og hvilke karakterer og kommentarer læreren ga til hver enkelt elev etter endt prosjekt.

1.2 Avgrensing

Flere aspekter rundt skolens undervisning spesielt i IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) ligger utenfor denne oppgaven, men som er verdt å nevne fordi noe av diskusjonen kunne vært knyttet opp mot problemstillingene som reises. Min innfallsvinkel er mediefaget, men det er den generelle opprusting av IKT undervisningen knyttet til alle fag som er mest synlig i dag i forbindelse med arbeidet med de nye læreplanene. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) skisseres rammene for de nye læreplanene i Kunnskapsløftet, og der har IKT blitt inkludert som en av de grunnleggende ferdighetene. Departementet sidestiller kunnskap om digitale verktøy med å kunne lese og skrive. Det foregår i dag en diskusjon om hvorvidt satsingen på digitale verktøy i skolen slik det er skissert i de nye læreplanene er for instrumentalistisk. Flere har stilt seg kritisk til valg av begrepet ”verktøy” framfor å ha et mål om å gi elevene digital ”kompetanse” (ITU 2003). Redselen for at skolen skal ha et instrumentalistisk fokus knyttes også opp mot at det ikke rustet skolen til å være den dannelsesarenaen den er ment å være.

IKT og utdanning knyttet opp mot danning er også et tema satt på dagsorden av Lars Løvlie, men med en litt annen innfallsvinkel, med sitt begrep ”teknokulturell danning” (Løvlie 2003). Løvlie mener det postmoderne, teknologiske samfunnet er 10 år gammelt, og trekker linjen fra Humboldt og det klassiske dannelsesidealet på 1700-tallet og fram til i dag, hvor det skjer en teknokulturell danning. Den nye dannelsen skjer i følge Løvlie i et grensesnitt mellom menneske og teknologi. Han trekker fram skolens rolle som dannelsesarena i det han kaller en danning gjennom uro (ibid:362). Både spørsmål om

dannelse og om hvorvidt satsingen på IKT i skolen i dag er instrumentalistisk, kan knyttes opp til noen av de diskusjonene jeg vil komme inn på. Allikevel vil mitt hovedfokus være på hvordan ny teknologi og nye kompetansebehov utfordrer skolen, og hvordan utfordringen kan møtes med medieundervisning med fokus på digital literacy.

Når jeg trekker opp et tydelig skille mellom skolens undervisning i digitale medier og det elever lærer om digitale medier på fritiden, er jeg klar over at det et sammensatt bilde. Det er store forskjeller både skoler og elever i mellom i forhold til tilgang til og bruk av IKT. Digitale skiller knyttet til hvor stor tilgang hver enkelt elev har på IKT i og utenfor skolen er et mye diskutert tema (Frønes 2002). Jeg mener jeg allikevel med oppgavens videre argumentasjon kan forsvare å sette elever og skole opp som motsetninger i forhold til digitale medier på den måten jeg har gjort. Det er denne motsetningen som gir premisset for oppgaven.

1.3 Kapittelinnndeling

I kapittel to vil jeg først trekke fram noen sider ved utviklingen av digitale teknologi og vise hvordan dette har påvirket samfunnet. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan skolen har plassert seg i forhold til denne utviklingen. Her vil jeg trekke fram noe av den kritikken som har kommet mot skolen. På denne måten ønsker jeg å skissere den samfunns- og skoleutviklingen som er med på å legge premisset for problemstillingen. Ved å illustrere skillet mellom formell og uformell læringsarena i forhold til holdninger til medier og digital teknologi, ønsker jeg å vise hvorfor problemstillingen er aktuell og på hvilken måte den angår skolen.

I kapittel tre vil jeg gjøre rede for digital literacy. Jeg vil først belyse begrepet, før jeg vil se på hvordan digital literacy kan læres i praksis. Slik ønsker jeg å vise hvordan mediefaget er en egnet arena for å lære elevene digital literacy, og hvordan medieundervisningen med fokus på digital literacy kan være med på å skape et møte mellom formell og uformell læringsarena. Så vil jeg videre vurdere hovedmålene i dagens læreplan for medier og kommunikasjon VK1 opp mot definisjonen av digital literacy. Slik håper jeg å kunne si noe om hvilket potensial for undervisning i digital literacy som ligger i mediefaget i praksis, slik det er skissert i læreplanen i dag.

I kapittel fire vil jeg gå gjennom hvilken metode jeg har brukt i innsamlingen av de kvalitative dataene og hvilke styrker og svakheter dataene har. Kapittel fem er basert på empiri og skal besvare oppgavens andre problemstilling. Her vil jeg ta for meg innsamlet data for å gjøre en analyse opp mot teorien og definisjonen av digital literacy trukket fram i kapittel tre. Jeg skal vurdere hvordan digital literacy kommer til uttrykk hos elevene vi har fulgt gjennom et tv-prosjekt og vurdere hvordan læreren legger til rette for å lære digital literacy gjennom sin vurdering av elevene. En del av analysen vil også være en kort kommentar til hvilke kjønnsforskjeller som kommer til uttrykk i empirien, og hvordan denne er med på å belyse den andre problemstillingen; om mediefaget er en egnet møteplass for formell og uformell læringsarena i forhold til digitale medier. I kapittel seks, som er avslutningskapittelet, vil jeg gjøre noen avsluttende oppsummeringer og forsøke å trekke noen tråder mellom første og andre problemstilling.

2. Den teknologiske revolusjonen i og utenfor skolen

I kapittel to ønsker jeg å tegne et bilde av hvordan vårt samfunn preges av digital teknologi og hvilke utfordringer det skaper for skolen. Jeg vil begynne med å se på utviklingen av Internett; ikonet for vårt kommunikasjonssamfunn og bildet på ideen om at medie- og kommunikasjonsmulighetene i dag er uendelige. Jeg vil videre trekke fram noen av de utvidede kommunikasjonsmulighetene digital teknologi har skapt og hvordan det har påvirket samfunnet generelt, både i praksis og i forhold til mer overordnede kunnskapsteoretiske spørsmål. Så vil jeg trekke fram den kritikken som har kommet mot skolens teknologisering og gjøre rede for hvordan den digitale utviklingen faktisk har kommet til uttrykk i skolen.

Fokus i kapittelet er å se på uformell versus formell læringsarena i forhold til holdninger til og kompetanse om digital teknologi, for å slik gi et bakteppe for hovedproblemstillingen og underbygge hvorfor jeg mener den er aktuell.

2.1 Internett, konvergens og multimodalitet

Noe av grunnlaget for at samfunnet kan utvikle seg i den hurtigheten det gjør, er muligheten for lagring, deling og behandling av informasjon. Ikonet på de uendelige lagrings-, delings- og kommunikasjonsmuligheter er Internett. Det ble introdusert på begynnelsen av 90-tallet av Tim Berners-Lee. Han forsto at Internett knyttet opp mot ideen om hypertekst var den best egnede plattformen for realisering av et globalt nettverk der dokumenter kan knyttes sammen og være tilgjengelig for alle (Liestøl & Rasmussen 2003:49). Hypertekstualiteten er en ikke-lineær og alltid åpen tekst med alle mulige retninger og som alltid kan være oppdatert. Internett blir slik en illustrasjon på kompleksiteten i samfunnet og på hvilke enorme kommunikasjonsmuligheter som finnes. Det er et drastisk brudd med den tradisjonelle massekommunikasjonsmodellen der det skjer en informasjonsflyt fra en sender til en mottaker (Livingstone 2001:212). Det kan videre kobles til konvergens; digitaliseringen åpner for en sammenblanding av medier og andre kommunikasjonsformer som ikke tradisjonelt har vært knyttet til media. Mediene går i hverandre.

Nutidens samvirkende mediekultur lader sig nemlig ikke forstå og forklare som summen af de enkelte medier og deres funktioner. I det medierne virker sammen, Ændres helheden til andet og mere end de enkelte dele. Mediekulturens kompleksitet bliver ikke mindre af, at vi i disse år ser tendenser til en teknologiske konvergens, hvor telefon, radio og tv smelter sammen med trykte medier og computeren til én teknologisk platform.

(Drotner 2001:29)

Det er ikke lenger er mulig å skille et medieuttrykk fra et annet og si hva som gir hvilken effekt. Vi får en konvergerende mediekultur (Drotner 2001).

Informasjonsdeling, informasjonsbehandling og konvergens kan videre også knyttes til multimodalitet. Digitale verktøy har gitt betydelig utvidede mulighetene til å skape multimodale tekster. Multimodalitet, som kan forstås som "... uttrykksselementer fra tradisjonelle medier samles med utgangspunkt i en felles teknologisk plattform og i et integrert uttrykk" (Liestøl & Rasmussen 2003:64). Når jeg i denne oppgaven skal se på forskjellen mellom skole og fritid som to forskjellige læringsarenaer, er læring og bruk av multimodale tekster spesielt interessant. Vesten tradisjonelt har foretrukket monomodalitet når det skulle kommuniseres eller uttrykkes noe i en eller annen form (Kress & Van Leeuwen 2001), noe som tydelig har kommet til uttrykk i skolen. Med den teknologiske utviklingen er dette i ferd med å endres. En monomodal skriftkultur utvides med medietekstene som inkluderer lyd, bilde, design og film (Gilje 2005). Digitale medier har vist seg som den rikeste og mest sammensatte av alle medieformer og har gitt et større rom for multimodal kommunikasjon. Tradisjonelle informasjonstyper kan møtes i ny kontekst med nye vilkår for sammenblanding og gir nye muligheter for brukeren (Liestøl & Rasmussen 2003:72).

Med utgangspunkt i at en medietekst er multimodal, kan mening skapes med alle tegn og i alle kommunikasjonsformer. Slik har multimodalitet også en semiotisk innfallsvinkel (Kress & Van Leeuwen 2001). Hver enkelt uttrykksform behøver ikke bindes opp til sin spesielle oppgave, som foreksempel at bildet skaper handling, musikk skaper følelse eller sync-lyd skape realisme. Hvordan forskjellige uttrykksformer kan gis nye oppgaver og skape nye budskap eller uttrykk, kan illustreres med Burn (2003) sitt prosjekt hvor han så på hvordan 10 og 11 åringer blandet forskjellige moduser og uttrykk for å skape en animasjonsfilm. Elevene blandet bilder og visuelle uttrykk de kjente til, som for eksempel

fargene fra Supermann-tegneserien, øyeformene til tegneserien ”South Park”, og skapte en helt ny ”image” (Burn 2003:56). Denne kombinasjon av levende lyd og bilde i samspill betegnes av Burn som en egen modus; ”kineikonic” (ibid:59). Man bruker flere uttrykksformer eller semiotikk i en ”flow” innenfor en sekvens av tid og rom og skaper en medietekst.

Internett, konvergerende mediekultur og multimodalitet preger elevenes liv og uttrykksformer, men først og fremst på de uformelle læringsarenaene. Som jeg vil vise nedenfor er skolen kritisert for å ikke henge med og fange opp utviklingen og mulighetene digitale medier gir. De nye og utvidede mulighetene for multimodalitet som digital teknologi har skapt blir et tydelig bilde på hvordan skolen utfordres av digitale medier. Møtet mellom monomodal og multimodal kommunikasjonsform er sentralt i oppgavens andre problemstilling og jeg vil komme tilbake til dette i analysen. Den monomodale skriftkulturen som er godt forankret i skolesystemet møter elever som er vant til å forholde seg til og skape multimodale tekster.

2.2 Uformell læringsarena og kunnskapsteori

For ungdom har Internett blitt en møteplass og et sted for å utveksle tanker, bilder og film og det åpner for større deltakelse i underholdning og kultur. Frønes (1998:12) mener det skjer en sosial og kulturell revolusjon. Barn og unge har fått en mye større mulighet til å delta på forskjellige samfunnsarenaer (Abbott 1998:85), noe som innebærer at bruken av digitale medier blir viktigere i de unges identitetsutvikling. De kan publisere egne bilder og egen tekst, lage hjemmesider og snakke/ chatte med andre. Utviklingen har og vil fortsette med å ha stor innflytelse på samfunnet og det enkeltes menneskes liv og selvforståelse (Drotner 2001:29). Erstad (2005) mener barn og unge i dag forholder seg til en strøm av informasjonskilder hver dag som om de er i en kommunikasjonsmodus. Slik opparbeider de seg ”... en grunnleggende kompetanse som har stor betydning i vårt samfunn” (Erstad 2005:59). Men denne kompetansen har de fått utenfor pedagogiske opplegg, fritiden har vært læringsarenaen. Barn håndterer større grad av kompleksitet, samtidig som de er i ferd med å gå fra å være passive mottakere til selv å produsere medieprodukter.

Denne utviklingen står i kontrast til det som skjer i skolen, den formelle læringsarenaen. Et bilde på forskjellen mellom formell og uformell læringsarena sin tilnærming til digital

teknologi kan være Lankshear & Knobels (2003:62) beskrivelse av ”insiders” og ”outsiders”. Det er en inndeling av befolkningen i forhold til hvordan de forholder seg til cyberspace og digital teknologi. De refererer til Barlow som beskriver en forskjell mellom dem som er født inn i og vokst opp med en cyberspace kontekst (Insiders) og dem som har en livslang sosialisering i fysisk kontekst (Outsiders). De vil ha forskjellige ”mindsets”. Outsiders kan ikke forstå cyberspace på samme måte som insiders gjør. “...*generally speaking, people over the age of 25 (in 1995) are outsiders-newcomers. Conversely, “if you’re under 25 you’re closer to being an [insider], in terms of understanding what it [i.e. the Internett, virtual concepts and the IT world generally] is and having a real basic sense of it”* (Barlow in Tunbridge, 1995:5 I Lankshear & Knobel 2003:62). I denne forskjellen ligger mye av skolens utfordring. Den fylles opp med elever som er “insiders”, mens skolen selv vil representere en ”outsider” måte å tenke på. En formell læringsarena preget av analog kommunikasjon møter en uformell læringsarena hvor digital kommunikasjon og medier preger måten å tenke på. En ”insider” angriper et problem på en annen måte enn en ”outsider”, de vil se forskjellige problemstillinger og forskjellige løsningsmuligheter. Dette handler blant annet om elevenes opplevelse av hva som er relevant kompetanse og tilnærming til oppgaver og undervisning. Her er det viktig å påpeke at det ikke er den ene eller den andre part som sitter med den rette måten å tilnærme seg kunnskap eller verden på i en hver situasjon. Jeg ønsker å se på hvordan disse to måtene å tenke på møtes i skolen, og at det er et møte hvor skole og samfunn er i utakt.

For å kunne endre den utakten som er oppstått er det viktig å se at elevenes omgang med digitale medier utenfor skolen handler om mer enn å kunne klikke på en datamaskin eller hente informasjon på Internett. Jeg vil nedenfor se på hvordan grunnleggende, epistemologiske ideer også kan påvirkes på grunn av mulighetene for digitalisering. Nye, digitale muligheter skaper endringer i hvordan vi opplever verden. Vi stiller nye spørsmål ved anerkjente sannheter, og som kunnskapsinstitusjon er dette endringer som skolen må ta stilling til.

2.2.1 Kunnskapsteoretiske endringer

Lankshear & Knobel (2003:156) mener kunnskapsteorien og ideen om hva som er sant eller hvilken informasjon som har verdi blir utfordret av at den teknologiske utviklingen og digitaliseringsmulighetene. De mener det vil skje flere epistemologiske endringer, og

konsentrerer seg om fire sentrale endringer i forhold til hvordan digitalisering vil påvirke samfunnets kunnskapsteorier. Dette er endringer som igjen skaper utfordringer for skolen.

1. Endring i ”verden slik vi kjenner den” som en konsekvens av digitalisering. Flere forfattere som skriver om cyberspace skriver om en endring fra å se verden i atomer til å se den som ”bits”. Det vil si en endring bort fra å se kommunikasjon som analoge, fysiske prosesser som skaper lyd og bilde. Med digitalisering sees verden gjennom enere og nullere, en kode som beskriver ”states of being” som av og på, sant eller usant (Negrponte 1995:14 i Lankshear & Knobel 2003:159) Når det ikke er de fysiske prosessene eller atomene som er viktigst, men i stedet kodene som beskriver en tilstand, vil ideen om hva som har verdi endres. Tidligere kunne det være viktig å komme seg raskest mulig til biblioteket for å sikre seg en bok som de var få eksemplarer av. Nå er ikke det nødvendigvis en viktig problemstilling. Vi kan sitte på hver vår ende av jordkloden med tilgang til de samme tekstene fordi en bok er digitalisert og gjort om til enere og nullere. Fysisk tilgang blir ikke lenger en sentral faktor, men tilgjengelighet gjennom teknologien. Digital teknologi gjør det også mulig å programmere datamaskiner til å utføre handlinger som ikke hadde vært mulig i den ”virkelige” verden, som å produsere instrumenter som sammen med en musiker kan lage lyder og musikk langt utover det som ville vært mulig for en musiker å gjøre uten datateknologien (Gershenfeld 1999:33 i Lankshear & Knobel 2003:160). Dette er odontologiske endringer, endringer i tingenes værende og hva som er fysisk mulig.

2. Endring i hva ”kunnskap” innebærer og læringsprosesser. Med digitalisering blir formidling og utveksling av kunnskap det viktigste, og kunnskapen blir et produksjonsmiddel og et mål i seg selv (Lyotard, 1984 i Lankshear & Knobel 2003:162). Utdanning, som til nå er sett på som et universelt velferdsgode, blir en vare. Kunnskap har en verdi eller får en pris og målet med utdanning endres fra å handle om verdier til effektivitet og utbytte (Marshall 1998:8 i Lankshear & Knobel 2003). Lyotard mener at i et slikt samfunn er ikke det mest interessante om ny informasjon er sant eller ikke, men om den er salgbar (Lankshear & Knobel 2003:163). Sannhet blir mindre viktig enn effektivitet. Det blir viktig å synes, mennesker vil skape sannheter framfor å avsløre dem, det blir viktig å bli kunnskapsprodusent.

3. Endring i hvem det er som ”vet”. Nettverksteknologier skaper gode forhold for å spre kunnskap innenfor et område, ved for eksempel at en arbeidsplass distribuerer kunnskap ut i

hele bedriften. Teorier om kunnskapsdeling har økt med stigende konjunkturer (Castells 1996; Gee et al 1996 – Lankshear & Knobel 2003:165). Kunnskap blir mer kollektiv og mindre individuell. Samtidig klarer vi ikke å håndtere våre egne informasjonsbehov eller den strømmen av informasjon som finnes. Søkemotorer på Internett blir slik en slags hjelp til selvhjelp. Når den enkelte finner informasjon ved hjelp av søkemotoren Google vil informasjonen de leter fram allerede være katalogisert for dem, og kunnskapen blir slik ikke individuell men kollektiv (Gilster 1997 i Lankshear & Knobel 2003:166). Samtidig foregår det en manipulasjon av hva som skal dukke opp når man søker på Google. Firmaer engasjerer egne tekstforfattere som formulerer tekster på firmaenes hjemmeside, slik at de skal få flest mulig treff når folk bruker søkermotorer. Da blir det interessant å kjenne til manipulasjonen og å kunne vurdere eller sile informasjon. ”Den som vet” er mer usynlig, og det krever mer kritisk analyse av den som søker informasjon og kunnskap.

4. Endring i hvilken kunnskap som anses som mest verdifull eller viktig.

Masseutdanning har vært preget av det ”skrevne ords regime”, og målet med utdanning har tradisjonelt vært å kunne teori; å vite *at* noe er som det er (Lankshear & Knobel 2003:167). Abstrakt teori har vært viktigere enn det å kunne teknikk og prosedyre, å vite *hvordan* noe gjøres har kommet i annen rekke. Men når Internett gir tilgang til sosiale arenaer utenfor klasserommet, og når tekstens enevelde i skolen blir utfordret av cyberspace som presenterer informasjon i alle former for visuell kommunikasjon (Heim, 1999:1 i Lankshear & Knobel 2003:168), blir det viktige å vite *hvordan* man navigerer og bruker cyberspace. Praksis og teori knyttes tettere sammen og hva som er sant og ikke kan også oppleves å ha et mer flytende skille. I det virtuelle rom – i cyberspace – kan sannhet og kunnskap forhandles fram, bygges og ivaretas på forskjellige måter. Man kan bygge opp sin egen identitet og man kan møte mennesker på nettet som har skapt en virtuell identitet. Vi kan bevege oss mellom virtuelle og ”virkelige” verdener (Lankshear & Knobel 2003:169). Da vil det være mulig å bygge opp en verdi eller en virtuell virkelighet ved hjelp av kunnskap om praktiske teknikker. Det som ikke er sant kan få verdi, eller et utsagn kan ha verdi i seg selv ut fra hvordan det forvaltes.

Disse fire punktene representerer endringer i verden slik vi kjenner den. Kunnskap og læringsprosesser, hvem det er som vet og endring i hvilken kunnskap som er verdifull eller riktig er sentrale spørsmål for utdanningssystemet, som skal forvalte og foredle kunnskap. Noe av den kritikken som har kommet mot skolen i forhold til digital teknologi kan knyttes

til disse endringene som er beskrevet ovenfor. Jeg vil nedenfor trekke fram to sider ved kritikken og komme med noen synspunkter på hvordan de også kan knyttes til mer grunnleggende kunnskapsteoretiske endringer.

2.3 Formell læringsarena og digital utvikling

Et tydelig fokus på bruk av IKT i klasserommet etterlyses av flere, blant annet Drotner (2001), Erstad (2005) og Østerud (2003). Poenget er ikke bare at det har vært varierende grad av hvor mye IKT har preget klasserommene, men også måten det har vært brukt på har blitt kritisert. Drotner påpeker at barn og unge er mye mer avanserte i bruk av digital teknologi utenfor skolen enn det de får mulighet til på skolen. Hun mener det er forskjell på hvilken kunnskap som har verdi i og utenfor skolen, og at det burde vekke til ettertanke hos dem som er ansvarlig for undervisning og skole, spesielt fordi den offisielle målsettingen er å ta utgangspunkt i barnets egne ressurser.

Den hitidige IKT-pædagogik, navnlig som den maifister sig i folkeskolen, synes at hvile på en opfattelse af medier og kommunikation, der hidrører fra den første generation af computere – ja måske fra medievidenskabens første generation. Ud fra denne tankegang defineres kommunikation som overførsel av information, og computeren anskues for sig selv som et rationelt kommunikationsredskab, hvormed komplicerede informationsprocesser kan effektiviseres og optimeres. Børn og unges computerbrug hviler derimod på en - uudtalt men tydelig – opfattelse av computere som adgang til en række forskellige interaktions- og kommunikationsprocesser, der indgår i en samlet mediekultur hvor kodeordene for brug er relevans og vedkommenhed.

(Drotner 2001:147)

Drotner legger vekt på at ungdom bruker teknologi i den grad det har relevans i forhold til å delta på forskjellige samfunnsarenaer, og i det ligger det, slik jeg oppfatter det, underforstått en kritikk av skolens IKT undervisning fordi den ikke oppleves som like relevant for elevene. Dette mener jeg handler om blant annet verden slik vi kjenner den og ideen om hva som er viktig å kunne. Oppfattelsen av hva som er sant og hva som har verdi oppleves som forskjellig av skole og elev. Virtuelle virkeligheter gjennom for eksempel spillfellesskap kan være en sentral – og slik også sann del av en elevs hverdag, og oppfattelse av hvilke tekniske ferdigheter som er viktig å lære kan være vidt forskjellig mellom elev og skole.

Lankshear & Knobel (2003) ser på det engelske skolesystemet, og mener at til tross for fokus på digital literacy i skolen skjer det ikke mye nytt i klasserommene. De retter en skarp kritikk mot læreres bruk og integrering av digitale verktøy og muligheter. De mener lærerne ikke er kompetente nok, og at de velger å gjøre ting slik de alltid har gjort det. Datamaskinen blir et verktøy for å lage pene kopier, den integreres bare inn i gamle måter å gjøre ting på. Skolen tar ikke i bruk ny litteratur eller setter seg inn i literacy som nytt felt, men fokuserer bare på den tekniske siden ved IKT og hvilke fordeler det kan gi i den eksisterende undervisningen. Forfatterne går så langt som til å påstå at "...we suggest that schools and classrooms are among the last places one would expect to find "new literacies" (Lankshear & Knobel, 2003:30). Her mener forfatterne vi ser skillet på school learning, kunnskap for bruk i skolen, og den teknologiske kunnskapen som behøves for å fungere utenfor skolen. Dette mener jeg vi kan knytte til flere av de epistemologiske endringene nevnt ovenfor, blant annet hvilken kunnskap som er interessant å ha og hvem som vet. Ved å kun bruke digitale verktøy som en forlengelse av en kopimaskin skjer det ingen endring i holdning til hvem som vet, og undervisningen legger ikke opp til at elevene selv skal lære de digitale verktøyene; læreren ser dem som sin forlengede "verktøykasse".

Kritikken mot skolen handler om hvordan medier og digital teknologi har fått plass i undervisningen, og som jeg vil vise nedenfor er et sentralt kjennetegn at fagområdet har vært delt i to. I et historisk perspektiv har medieundervisning konsentrert seg om innholdet i mediene, mens undervisning i IKT har hatt fokus på tekniske ferdigheter. Nettopp denne todelingen er sentral å identifisere når jeg senere skal skissere hvordan et mediefag med fokus på digital literacy kan representere en annen tilnærming og være et fag som oppleves mer i takt med samfunnet rundt. Det er en undervisning som blant annet innebærer at de to fagområdene kombineres.

2.3.1 Medieundervisning

Medieundervisning og undervisning i IKT skjedde lenge hver for seg. Første gang medier ble nevnt som læremiddel var i "Normalplanen for by- og landsfolkeskolen" av 1939. Den hadde et eget plandokument for medier i skolen som uttrykte tro på pedagogiske muligheter ved hjelp av film, men denne planen ble aldri satt ut i praksis (Erstad 2005:54). I grunnskolen kom det første reelle tilbudet om medieundervisning med "Mønsterplanen for grunnskolen" av 1974, da tilbudt som valgfag (Gilje 2002:57). Faget hadde ikke fokus på

hvordan man lagde medieprodukter rent teknisk, men hvordan man kunne beskytte seg mot budskapet media kom med. Holdningen til media var i utgangspunktet at medieprodukter tilførte noe negativt. Målet med faget var å ruste elevene mot påvirkning fra populærkulturen, elevene skulle opparbeide kritiske holdninger og skolen skulle representere en motkultur. Det lå implisitt at mediene hadde mye makt. Det ble også åpnet for bruk av medier i andre fag, som norsk og formingsfag, men mangel på kompetanse, i tillegg til en skeptisk og negativ holdning til hva medier hadde å tilføre ungdommen, bygget ikke opp under å ta i bruk medier eller legge vekt på medier i undervisningen. I den videregående skolen ble mediekunnskap og film tilbudt som valgfag på 70-tallet, mens det ikke ble lagt vekt på at medier kunne brukes i andre fag. Ti år senere ble mediekunnskap tilbudt som linjefag på enkelte videregående skoler.

I ”Mønsterplanen av 1987” for grunnskolen ble det lagt vekt på at elevene skulle rustes til å håndtere den nye medievirkeligheten. Data og medieteknologi nevnes i 22 av 37 kapitler, men det blir ikke introdusert som eget fag (Gilje 2002:60). Læreren må selv koble inn medier ved foreksempel prosjektarbeid, og det er mindre negativ omtale av mediene som sådan. Elever skal lære å bruke de ulike mediene, og mediene skal kunne åpne for nye tanker, samtidig som elevene skal lære å bli kritiske til dem. I Generell del av L97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen) finner vi fortsatt en kritisk holdning til den påvirkning mediene har og skolens rolle blir fortsatt sett på som motvekt eller motkultur. Samtidig ble den generelle delen av L97 kritisert for å ikke forholde seg til utviklingen i samfunnet utenfor, og i forhold til M-87 ble mediepedagogiske siktemål nedprioritert (Gilje 2002:65). I den videregående skolen kom det i 1990 en egen læreplan for mediekunnskap innenfor studieretning for allmenne fag, og i 2000 kom studieretningsfaget ”medier og kommunikasjon” Det er dette faget oppgavens empiri er hentet fra.

Generelt har de lineære massemediene vært i fokus i alle læreplaner og har derfor også lagt føringer for medieundervisningen. Det kan ha en sammenheng med at bruk av datamaskiner har vært skilt ut som eget fag. Samtidig er det først siden slutten av 90-tallet at digitaliseringen av mediene og den konvergensen vi ser i dag, har utvikle seg.

2.3.2 Skolen og IKT

Fordi skolens holdning til og undervisning i IKT ikke har vært direkte knyttet til mediefaget, er det interessant å trekke opp noen generelle linjer, framfor å gå så direkte inn i læreplanen som i beskrivelsen av medieundervisningen. Undervisning i IKT har både vært tilbudt som eget fag, som for eksempel valgfag EDB, men også i større grad enn mediefaget vært forsøkt integrert i andre fag. Erstad (2005:94) skisserer utviklingen av digital teknologi i den norske skolen i fire faser. På 1960- og 70-tallet var det et *instrumentalistisk perspektiv* på teknologiens plass i skolen. Teknologien ble sett på som læringsmaskiner som ga umiddelbar tilbakemelding på om elevene hadde gjort riktig eller feil. Denne type undervisning er basert på en behavioristisk læringsmodell, der man mente at en respons som kom med en gang ville kunne effektivisere læring. Den andre fasen mener Erstad hadde et *ideologikritisk perspektiv*, og var dominerende på 70-tallet. Pedagogene hadde et skeptisk syn på teknologien, og mente skolen skulle representere noe annet enn samfunnet utenfor, som ble preget av stadig mer teknologi. Skolen skulle representere en motkultur. På 80-tallet var det et *snevert teknologioptimistisk perspektiv* som dominerte. Skolen skulle rustes opp teknisk, og det ble satset millioner av kroner på utstyr og programvare. Det var en satsing som ikke var så vellykket som man håpet, ansatte ved skolene hadde ikke kompetanse nok, verken i bruk av teknologien rent teknisk eller hvordan teknologien kunne utnyttes pedagogisk. Den siste fasen startet på 90-tallet, og slik jeg tolker Erstad, er det fortsatt 90-tallets perspektiv som preger dagens skole; *mulighetenes marked*. Holdningen er mer åpen, forskere og lærere ser at teknologien kan anvendes på forskjellige måter og på flere fagområder (Erstad 2005:96).

Det er denne åpne holdningen vi kan kjenne igjen i de sterke politiske føringene i forhold til digitale ferdigheter i skolen i dag. Med stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring" er digitale ferdigheter inkludert som en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen som alle fag skal gi kompetanse innenfor. I stortingsmeldingen defineres digitale ferdigheter som evnen til "...å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder..." og også "... evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer" (Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004:48). Departementet valgte ferdighet framfor kompetanse med begrunnelsen av at man først trenger å lære et håndverk for å kunne stille seg kritisk og utvikle dannelses (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004). Stortingsmeldingen er kritisert for å bruke begrepet

”verktøy”, en teknisk og instrumentalistisk innfallsvinkel. Jeg har avgrenset meg fra den debatten i innledningen, men den illustrerer hvordan IKT-undervisningen har hatt et fokus på kompetanse i håndverk framfor innhold.

2.4 Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet har jeg vist at det har skjedd en rask samfunnsutvikling i forhold til digitale medier. Endringene handler både om praktisk bruk av medier og kommunikasjonsteknologi i hverdagen, men også om mer grunnleggende epistemologiske endringer. Digitalisering fører til at det stilles spørsmålstegn ved hva som er virkelig og hva som er verdt å vite. Men disse endringene kommer i størst grad til uttrykk på den uformelle læringsarenaen. Skolen har vært kritisert for å ikke være like langt framme som samfunnet rundt i forhold til satsing på og kunnskap om digitale medier. Kritikken handler blant annet om at undervisningen i medier og digital kommunikasjonsteknologi ikke oppleves som relevant for elevene. Skolen har historisk delt medier og IKT som to atskilte kunnskapsfelt, der mediekunnskap har handlet om å beskytte elevene og IKT har handlet om tekniske ferdigheter. Målet med kapittelet har vært å skissere opp et bakteppe for den problemstillingen jeg har reist. Jeg har ønsket å vise at skolen er i en brytningstid, der det stilles krav om at den skal henge mer med i forhold til digitale mediers rolle i samfunnet. Videre i oppgaven vil jeg gripe fatt i mediefaget og hvilke egenskaper eller muligheter som ligger i faget for at undervisningen kan koble seg på samfunnet rundt i forhold til digital kommunikasjonsteknologi.

I det Østerud (2001) betegner som informasjonssamfunnet skal skolen fortsatt være den viktigste læringsarenaen, men ”... *den nye teknologien må ikke tas i bruk for å befeste tradisjonell, rutinepreget kunnskapsoverføring i klasserommet, men for å integrere klasserommet i et nettverk av informasjonskilder og gjøre det til en plattform for oppdagende og kompetanseutviklende aktiviteter*” (Østerud 2001:71-72). Det vil si at klasserommet ikke skal være en lukket arena, men et sted der samfunnet rundt får en plass og informasjonssamfunnets kilder og kanaler skal gis rom. Det klasserommet jeg videre vil konsentrere meg om er medieundervisningen, og hvordan denne kan gi plass til og være en realistisk speiling av samfunnet rundt. Innfallsvinkelen vil være hvordan undervisningen kan fokusere på digital literacy, og hvorfor det vil kunne skape en møteplass for formell og uformell læringsarena.

3. Medieundervisning med digital literacy

I kapittel tre vil jeg redegjøre for begrepet digital literacy og jeg vil beskrive hvordan medieundervisning med mål om å lære elevene digital literacy kan gjennomføres i praksis. Jeg vil ha som utgangspunkt at digital literacy er sentralt som kobling mellom skolen og mediesamfunnet (Erstad 2005:30), og vil forsøke å vise hvordan mediefaget er en egnet arena for å lære elevene digital literacy. Det vil jeg gjøre både med teori og ved å sammenligne digital literacy med hovedmålene som er formulert i dagens læreplan for mediefag på VK1 nivå. Ut fra hovedmålene vil jeg gjøre en kort vurdering av hvordan dagens mediefag i teorien legger til rette for å lære elevene digital literacy. Mitt hovedpoeng er at medieundervisning med fokus på digital literacy vil oppleves som relevant for elevene forhold til den kompetansen de har tilegnet seg på uformelle læringsarenaer.

3.1 Literacy i et sosiokulturelt læringssyn

Digital literacy kan sees på som én av flere former for literacy, og er et relativt nytt begrep, knyttet til framveksten av digital teknologi og de kommunikasjonsformene og kunnskapsstrømmene det åpner for. En forutsetning for å bruke digital literacy slik jeg vil gjøre det i denne oppgaven, er å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn. Det er et læringssyn som er basert på at det er verktøyene og samfunnet rundt oss som vil prege det vi lærer og tenker (Crain 2000:213). Vygotsky er blant de mest sentrale teoretikere innenfor sosiokulturell læringsteori, og mente det er redskapene vi bruker og vårt sosiale miljø som gir premissene for utviklingen av oss selv og samfunnet vi lever i (ibid:214). Læring blir da et sosialt fenomen, og utvikling krever samhandling. Det gjør læring nært knyttet til kommunikasjon, og to sentrale begreper er *redskaper* og *mediering* (Säljö 2002:35). Redskapene deles inn i mentale og fysiske redskaper. Mentale redskaper har sosial og kommunikativ opprinnelse og går forut for individets tenkning. De læres gjennom påvirkning fra samfunnet rundt gjennom hele livet, og vi bruker dem i kommunikasjon med andre. Fysiske redskaper kalles artefakter og er ”... *menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper) som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger*” (Säljö 2002:37). Det innebærer at også en tanke kan være et redskap, det behøver ikke være noe fysisk. Østerud (2004:182) refererer til Wartovsky

(1979) som har delt artefaktbegrepet inn i *primære* artefakter (konkrete redskaper som datamaskiner), sekundære artefakter (symbolske gjengivelser som bruksanvisning) og tertiære artefakter (tenkte virkeligheter eller symbolske størrelser). Medierende redskaper er fysiske og intellektuelle redskaper som medierer omverdenen for menneskene. De er betydningsbærere som gjør det mulig for mennesker å kommunisere med hverandre, og i sosiokulturell læringsteori er læring knyttet til ulike former for kommunikasjon (Säljö 2002:46).

Skriften er et av de sentrale medierende redskapene, og i århundrer har det å kunne skrive og lese vært det som ble kalt literacy. Å være literate innebar å kunne lese og skrive, og ord og bokstaver ble kalt intellektets teknologi. Men med et sosiokulturelt læringssyn som gjorde seg gjeldende på 70-tallet, i tillegg til framveksten av ny kommunikasjonsteknologi, skjedde det en utvidelse av literacybegrepet (Tyner 1998:28). Man så at det ikke bare var bokstaver og tale som kunne fungere som meningsbærende medieringsformer. En illustrasjon på utvidelsen av literacy begrepet kan være arbeidet til den brasilianske pedagogen Paulo Freire, som hadde et radikalt syn på hva literacy innebar. Når han utdannet fattige bønder skulle de ikke bare lære å lese og skrive – de skulle lese verden (Lankshear & Knobel 2003:4). Skrift kan sees på som koder som skal ”avkodes”, men også andre kommunikasjonsformer er koder, og skal også avkodes. Slik handler den utvidede forståelsen av literacy om mer enn lese- og skriveferdigheter, det kan forstås som kunnskap i en kontekst. Literacy, eller det å være literate, innebærer da å ”... være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert” (Østerud 2004:179). Literacy kan forstås som et sett av sosiale praksiser.

Før jeg går videre med å se nærmere på utvidelsen av literacybegrepet, vil jeg forklare mer utdypende hva som ligger i ”sosiale praksiser”. Det vil gi en bedre forståelse for utviklingen av de nye literacybegrepene, som blant annet digital literacy.

3.1.1 Bartons sosiale hendelse

For å illustrere hva som ligger i begrepet sosiale praksiser og det å være en kompetent deltaker i disse, kan man bruke Bartons sosiale hendelser. Barton (1994) forstår literacy som en praksis som innebærer mange former for kommunikasjon der konteksten for kommunikasjonen er sentral. I hans framstilling av hva literacy innebærer legger han blant

annet vekt på at *"Literacy er en sosial aktivitet, det beskrives best som en praksis som mennesker bruker i en literacy hendelse"* (min oversettelse) (Barton 1994:36). Eksempler på literacyhendelser er å lese bok for barna, lese avisen og ta imot telefonbeskjed. Barton eksemplifiserer det også med Anderson (1980) som beskriver literacy som en hendelse der en person forstår eller skaper et grafisk tegn. Barton mener at mennesker har forskjellige typer literacies som de bruker ved forskjellige hendelser (Barton 1994:38). Det vil si at enhver praksis, ytringsform eller arbeidsplass har sin egen form for literacy som er stabil i sin form, og det finnes ingen enklere eller mer avanserte former for literacy, bare forskjellige former. Literacy er også basert på et symbolsystem, og systemet brukes til kommunikasjon (Barton 1994:43). Det vil si at en skrevet tekst er mer enn tale på papir. Teksten har en visuell side, og det å skrive en tekst er noe mer enn valg av medium. Barton mener det kan være nyttig å se på literacy som teknologi, og teknologien preger budskapet. Han mener også at språket i seg selv er som link mellom mennesket selv (kognitiv tanke) og samfunnet (sosialt system). Det er fordi han ser på literacy som et symbolsystem for å presentere verden til oss selv. Symbolsystemet er en del av vår tankeprosess, det er tankens teknologi (Barton 1994:45).

3.2 Literacy i et digitalt og multimodalt kommunikasjonsamfunn

I *Literacy in the New Media Age* (2003) skriver Gunther Kress om hvordan bildet som kommunikasjonsform har begynt å dominere framfor skrift, og at dette utfordrer literacybegrepet. Hans fokus på hvordan bildet er blitt en dominerende kommunikasjonsform i forhold til bokstaver illustrerer hvordan samfunnet i dag preges av nye medieringsformer og artefakter, det å "lese verden" vil også innebære å ha evne til å lese eller oppfatte informasjon som blir presentert gjennom forskjellige former for medier og teknologi. Østerud (2004:180) mener at hver enkelt av de nye kommunikasjonsformene som mobiltelefon, mail eller chatte-kanaler på nettet fordrer literacy innenfor hver sin form, noe vi kan knytte tilbake til Barton (1994), som mener mennesker har forskjellige literacies som de bruker i forskjellige situasjoner. Nye, symbolske medieringsformer knyttet til ny teknologi, skapte et behov for nye literacybegreper (Tyner 1998:61). For å kunne være en "kompetente deltaker" i dagens medie- og teknologisamfunn må man kunne anvende nye verktøy og forstå nye sammenhenger, man må lære nye literacies.

Tyner (1998) trekker fram seks literacybegreper som ble sentrale i prosessen med å utvide literacybegrepet på 80- og 90-tallet som følge av den teknologiske utviklingen. De representerte forskjellige, men samtidig overlappende former for kunnskap eller literacies som er nødvendige for å kunne kommunisere gjennom media eller med nye, teknologiske artefakter. Tyner delte de seks nye former for literacy inn i to grupper; "Tool literacies" og "literacies of representation". Den første, "Tool Literacies", innebærer å kunne håndtere, bruke og forstå det konkrete eller håndverksmessige som teknologien innebærer. Tool literacies er delt i tre underkategorier, og to av dem, computer literacy og network literacy, går direkte på digital teknologi. Den siste, technology literacy, er knyttet til teknologi generelt og ikke kun digital teknologi:

Tool literacies:

Computer literacy is:

A general understanding of the ways computers work, including knowledge about the computer's operating principles, and the principles of networks so that computer users can move around in a computing environment with relative ease (Sutton 1994:11)

Network Literacy is:

- Knowledge: 1. awareness of the range and uses of global networked information resources and services; 2. understanding of the role and uses of networked information in problem solving and in performing basic life activities; and 3. understanding the system by which networked information is generated, managed and made available.
- Skills: 1. the ability to retrieve specific types of information discovery tools; 2. the ability to manipulate networked information by combining it with other resources, enhancing it, or otherwise increasing the value of the information for particular situations; and 3. the ability to use networked information to analyze and resolve both work-related and personal decisions and to obtain services that will enhance their [users] overall quality of life (McClure, 1994, p. 119)

Technology Literacy is:

A complex, integrated process involving people, procedures, ideas, devices, and organization for analyzing problems and devising, implementing, evaluating, and managing solutions to those problems, involved in all aspects of learning... (From the Association for Educational Communications and Technology's definition for educational technology, cited in Silber, 1981, p. 21)

(Tyner 1998:94)

"Literacies of representation" handler om innholdet i teknologien, og er også delt i tre; information literacy, media literacy og visual literacy. Samlet innebærer de tre punktene å

kunne analysere informasjon og forstå hvordan man skaper mening. Man skal blant annet finne, evaluere og bruke informasjon effektivt, man skal kunne forstå og tolke media på en kritisk måte, kunne kommunisere på varierte måter og man skal kunne skape visuelle symboler eller bilder i varierte former for media for å kommunisere (Tyner 1998:94-95). Både information literacy, media literacy og visual literacy kan knyttes til digital teknologi, men ikke nødvendigvis. Man kan bruke denne kompetansen også uten at den er knyttet til digitale kontekster:

Literacies of Representation

Information Literacy is:

The ability to find, evaluate and use information effectively in personal and professional lives (American Library Association, 1990, p.1)

Media Literacy is:

Concerned with helping students develop an informed and critical understanding of the nature of the mass media, the techniques used by them, and the impact of these techniques. More specifically, it is education that aims to increase students' understanding and enjoyment of how media work, how they [media] produce meaning, how they are organized, and how they construct reality. Media literacy also aims to provide students with the ability to create media products (Ontario Ministry of Education, 1989, pp. 6-7)

- the ability to access, analyze, and produce communication in a variety of forms (Aufderheide & Firestone, 1993, p. v).

Visual Literacy is:

- the ability to comprehend and create images in a variety of media in order to communicate effectively. It is important to note that this broader in scope than are critical-viewing skills – the ability to analyze, understand and appreciate visual messages... visual literacy contains the competencies of reading and writing. Visually literate students should be able to produce and interpret visual messages (Considine, 1986, p. 38).

- the ability to understand and use images and to think and learn in terms of images, that is, to think visually (Horton, 1982).

- the ability to understand (read) and use (write) images and to think and learn in terms of images (Johnson, 1977; Moore & Dwyer, 1994, p. 25).

(Tyner 1998:94-95)

Tyners inndeling i forskjellige former for literacy er en forståelse av literacy som vi også kan finne igjen hos Barton (1994). Han mener det ikke finnes bedre eller dårligere literacies, bare forskjellige innenfor hver sin form. Tyners inndelingen i to grupper for literacies illustrer

også hvordan begrepene er overlappende (Tyner 1998:104). En tekst som kombinerer skrift, lyd, bilde animasjon, virtuell virkelighet osv. vil da kreve et sett forskjellige literacies satt sammen (Livingstone 2001:212). Det vil også si at det er en multimodal tekst.

Ovenfor har jeg vist hvordan ny teknologi har resultert i nye literacybegreper. Som nevnt tidligere innebærer et sosiokulturelt læringssyn at redskapene eller artefaktene vi bruker vil prege vår måte å tenke på, og dagens kommunikasjonsredskaper er i ferd med å bli digitale. Med bakgrunn i den utvidelsen av literacybegrepet som skjedde i forbindelse med nytt læringssyn og ny teknologi på 1970- og 80-tallet, kan vi si at digitaliseringen fra 90-tallet og utover også skapte et nytt literacy begrep; digital literacy.

3.2.1 Digital literacy

En entydig definisjon av digital literacy er et diskusjonstema i mange fagforum. Paul Gilster sin definisjon av digital literacy er *"...the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers"* (Gilster, in Pool 1997:6, I Lankshear & Knobel 2006:13). Fokuset er på kommunikasjon, men Gilster legger spesielt vekt på betydningen av Internett. Denne definisjonen kan kategoriseres under en konseptuel- og mer kontekstfokusert definisjon. Andre mer standardiserte eller operasjonaliserte definisjoner fokuserer på hva man praktisk kan eller evner å gjøre med digital teknologi, de har et fokus på "skills" (Lankshear & Knobel 2006:13). ETS (US Educational Testing Service for higher education environments) definerer digital literacy praktisk som *"...the ability to use digital technology, communication tools and/ or networks appropriately to solve information problems in order to function in an information society"* (ets.org I Lankshear & Knobel 2006:14).

Lankshear & Knobel (2006:15) kritiserer ETS sin definisjon fordi det er en tingliggjøring av digital literacy. Digital literacy blir noe man "har" eller "ikke har", og hvis man ikke har det så lønner det seg å skaffe seg det. Når det også fokuseres på informasjon, forsvinner det menneskelige og kontekstuelle. Når Lankshear & Knobel selv skal definere digital literacy, finner vi igjen det mer konseptuelle som vi ser i Gilsters definisjon, men de utvider digital literacy til å fokusere på mer enn Internett og informasjon. Forfatterne mener at digital literacy handler om praktiske evner, men som stadig vil endres ut fra praksis og kontekst. En situasjon krever mer enn én statisk form for kunnskap, man må kunne kombinere forskjellige

former for literacies. Slik ønsker de å se på digital literacy som mange literacies satt sammen; som multiple literacies.

We should think of "digital literacy" as a shorthand for the myriad social practises and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification. Digital literacy is really digital literacies. Indeed, each of the "things" that is named from an "It" perspective splinters into multiple social practices.

(Lankshear & Knobel 2006:17)

Forfatterne knytter digital literacies både til praktiske redskapsferdigheter og evner til å se og forvalte et innhold knyttet til digitale artefakter og medieringsformer. Dette kan også knyttes til multimodalitet, man uttrykker og mottar budskap eller kommunikasjon ved hjelp av flere literacies. Her vil jeg igjen trekke en parallell med Tyner (1998) sin todeling, der hun har samlet seks nye literacybegreper som omhandler medier og teknologi. Tre av dem er knyttet til praktisk bruk av teknologi og tre er knyttet til innhold, og hun mener de forskjellige literacies er overlappende.

Til grunn for oppgavens videre bruk av digital literacy som begrep, og som grunnlag for oppgavens analyser, vil jeg ha Lankshear & Knobel sin definisjon som utgangspunkt; at digital literacy innebærer multiple literacies knyttet til digital teknologi. Som konkret analyseredskap når jeg skal vurdere hvordan digital literacy kommer til uttrykk i læreplanen og senere i en undervisningssituasjon, vil jeg bruke Tyners todeling av de nye literacybegrepene. Det vil jeg gjøre ved å se på de seks kategoriene som en slags operasjonalisering av Lankshear & Knobels digital literacies, nettopp fordi de inkluderer fokus på både redskap og innhold, og fordi kategoriene kan sees på som overlappende. Tyner inkluderer ikke digital literacy i sin literacyinndeling. Når jeg allikevel velger hennes inndelingen som analyseredskap, henger det sammen med at de fleste medier og kommunikasjonsformer snart har en digital plattform. Det vil si at Tyners "tool literacies" i stadig større grad handler om å kunne håndtere verktøy eller artefakter som er digitale, og "literacies of representation" handler om forståelse av et innhold formidlet gjennom digitale medieringsformer. Tyners (1998) seks literacies kan alle være en del av digital literacy, ettersom verktøyene som brukes er digitale. Tyners todeling som definisjon på digital literacy er også med på å tydeliggjøre poenget trukket fram i 2.4, og som jeg også vil illustrere senere – et mediefag med digital literacy vil kombinere både innhold og teknologi.

Forutsatt at teknologien som anvendes er digital, vil jeg derfor bruke Tyners to kategorier av literacies som analyseverktøy.

3.2.2 Mediefaget og media literacy

Min problemstilling handler om medieundervisning med digital literacy, og jeg vil videre vise hvorfor nettopp mediefaget er en egnet læringsarena for å lære digital literacy.

Medieundervisning har tradisjonelt vært knyttet til *media* literacy, slik det også framkommer i Tyners (1998) inndeling og definisjon. Media literacy blir her ikke knyttet kun til digitale medier, men til en forståelse og en kritisk-analytisk holdning i mediene generelt. Til tross for dette er mitt fokus i denne oppgaven å se på hvordan medieundervisningen legger til rette for å lære *digital* literacy. Dette henger sammen med min forståelse av digital literacy som jeg har gjort rede for ovenfor, der jeg inkluderer alle Tyners literacybegreper inn under digital literacy. Med bakgrunn i at kommunikasjonsverktøyene våre digitaliseres, opplever jeg media literacy og digital literacy som så sammenfallende at jeg har valgt å bruke litteratur som også fokuserer på media literacy for å beskrive en medieundervisning som kan lære elevene digital literacy.

Media literacy er et eldre og mer etablert begrep, og det er hensiktsmessig å redegjøre for media literacy ytterligere for slik å gi en enda bredere forståelse for digital literacy. Media literacy i pedagogikken startet allerede på 1960-tallet med at internasjonale organisasjoner som UNESCO tok opp spørsmål om medieundervisningen (Erstad 2004:216). USA og Europa har hatt to forskjellige tilnærminger. I USA har de vært opptatt av hvilke evner elevene trenger for å kunne forholde seg kritisk til media og hvordan man skal analysere medieprodukter. Det har også vært fokusert mye på media i seg selv og teknologien som skaper mediene. I Europa har det vært pedagogikken som har stått i fokus, og i Storbritannia har det vært to motpoler; en som la vekt på at elevene må lære kritisk teori for å kunne ”avsløre” mediene og en annen som la mer vekt på at elevene måtte lære gjennom praksis. Allikevel har de to retningene hatt et felles mål om å gjøre eleven kritisk og gi dem evnen til å frigjøre seg fra påvirkning (ibid:218). En som har vært kritisk til begge retningene i Storbritannia, og som forsøker å finne en midtposisjon, er David Buckingham. Buckingham (2003) definerer media literacy som ”... *the knowledge, skills and competencies that are required in order to use and interpret media*” (Buckingham, 2003:36), og han trekker fram hvordan media literacy også er knyttet til å kunne lese eller forstå mediene kritisk.

Ofcom (Office of Communications) er et uavhengig overvåkningsorgan for Storbritannias kommunikasjonsindustri (www.ofcom.org.uk) og definerer media literacy som *"The ability to access, understand and create communication in a variety of contexts"* (Buckingham 2004:3). Kommunikasjon er nøkkelordet, og de fire elementene i definisjonen blir beskrevet slik:

Access – Å ha kunnskap nok til å hente ut informasjon av teknologien. Det innebærer tekniske ferdigheter, men også om kunnskap om reguleringer og hva som er lov og ikke lov.

Understanding – Å forstå fjernsynsspråket, å forstå sjanger. Hva er sant hva er fiksjon. I tillegg handler det om å ha forståelse for hvorfor et medieprodukt er laget og hvem som har interesser de ønsker å ivareta.

Creativity – Å se både nye og gamle mediers potensial som uttrykk for egen identitet og for å komme med forskjellige uttrykk. Typisk eksempel på kreativitet er hjemmekameraer og hjemmesider.

Buckingham (2003) skiller mellom media literacy og digital literacy. Slik jeg oppfatter ham, mener han det digitale aspektet kommer i tillegg til eller er en "underkategori" av den literacy som media representerer. *"...schools will have to play a central role in enabling young people to deal with the challenges of the new digital world. In this sense, "digital literacy" could be seen as one of the multiple literacies that are required by the contemporary media"* (Buckingham 2003:177). Samtidig er Buckingham også opptatt av at digitaliseringen bryter ned skillene mellom de forskjellige mediene, og at dette skaper konvergens, mediene samles i et digitalt medieuttrykk. Hvis man følger den tanken videre vil det si at hvis alle medier blir digitale, blir digital literacy helt sentralt for å kunne forstå og håndtere alle typer medieuttrykk. Digital teknologi skaper en konvergerende mediekultur. Samtidig blir kommunikasjonsformer som tidligere ikke har vært knyttet til det tradisjonelle begrepet "media" en del av en helhet med en felles digital plattform. Det handler fortsatt om media, men i en videre forstand ettersom det digitale aspektet også tilfører noe helt nytt. Jeg vil ut fra det påstå at media literacy er sammenfallende med digital literacy, det er på et vis kun teknologien som er byttet ut og gitt nye muligheter – og et nytt begrep.

3.3 Digital literacy i medietimen

Som jeg har skissert tidligere er skolen kritisert fordi den ikke henger med i hva som skjer ute i samfunnet, verken i bruk eller forståelse av IKT og medier. Det elevene kan om nye medier og digital teknologi har de lært utenfor skolen. Jeg vil forsøke å vise hvordan mediefaget kan være en arena hvor kompetanse elevene har opparbeidet seg på den uformelle læringsarenaen kan inkluderes i undervisningen. Det vil blant annet innebære et mediefag med fokus på digital literacy og at undervisningen ikke holder innhold og teknikk som to atskilte fagområder, slik det tradisjonelt har vært gjort.

Videre vil jeg ta for meg et rammeverk og en undervisningsform beskrevet av britiske David Buckingham, et rammeverk som beskriver et mediefag som en egnet arena for å lære elevene digital literacy. Jeg vil også trekke fram noen synspunkter fra Ola Erstad. Buckingham bruker begrepet media literacy, men ut fra argumentasjonen i punkt 3.2.2 mener jeg hans poenger er like relevante i forhold til digital literacy. Både Buckingham og Erstad går veldig konkret inn i faget og undervisningen, med forslag til hvordan en undervisning ideelt kan gjennomføres. Det innebærer å beskrive konkrete eksempler og undervisningsforslag, og en ulempe kan være at rammeverket vil oppfattes som lukkende for andre tilnærmingsmåter til medieundervisningen. Allikevel mener jeg forslagene åpner opp for å se nye undervisningsformer, framfor å være lukkende.

3.3.1 Utgangspunkt i praksis og ikke beskyttelse

Skolen har historisk plassert seg som representant for en motkultur og har villet beskytte elevene mot alt det negative mediene førte med seg. Kritisk tenkning og analyse har stått sentralt i medieundervisningen generelt, både her og internasjonalt. Men refleksjon og analyse er ikke nok for å forberede elevene til å klare seg i et mediesamfunn mener Buckingham (2003:178) som ønsker en medieundervisning som, i tillegg til analyse, legger vekt på praksis. Skolen skal ikke drive undervisning som har beskyttelse eller forsvar mot mediepåvirkning som mål, og Buckingham er spesielt opptatt av at undervisningen må ta utgangspunkt i det elevene allerede kan fra før, ut fra hva de har lært fra sitt dagligliv. Dette vil kunne skape en møteplass for formell og uformell læringsarena. Målet er å forberede elevene på mediesamfunnet, og da kan ikke skolen i utgangspunktet ha en negativ holdning

til media. Buckingham problematiserer det gapet som eksisterer mellom hvordan skolen bruker media og hvordan elevene bruker media når de kommer hjem.

En del av å bruke det elevene kan fra før er å la dem lage egne medieprodukter (Buckingham 2003:180). Buckingham skriver ut fra en britisk skolehistorie, og der ble produksjon av medieprodukter først benyttet i medieundervisning på 90-tallet. Fram til da var egen produksjon ikke mye brukt som undervisningsform, man så ikke imitasjon som betydningsfullt, men ønsket i stedet en akademisk legitimitet for å undervise i medier. Legitimiteten lå i fokuset på kritisk analyse, undervisningen skulle lære elevene å avsløre media. At elevene selv lager medieprodukter er blitt vanligere etter hvert. Her er det tydelig hvordan den uformelle arenaen får plass innenfor skolens rammer. Med elevproduksjon blir medietimene en arena hvor eleven tar mer kontroll, de kan styre framdrift og hendelser. Det blir rom for parodi, å hente temaer fra elevenes dagligliv og muligheter for å kunne eksponere seg selv eller ta opp mer tabubelagte temaer (ibid). Et eksempel på dette er beskrevet av Potter (2005) som gjorde en studie av en filmproduksjon gjort av to 11-år gamle engelske gutter. Filmen var en skoleoppgave som åpnet for å gå utenfor de vanlige undervisningsrammene, og Potter ønsket å se på en del spørsmål knyttet til hvilke uttrykksformer og virkemidler guttene ville bruke, og hvordan guttene valgte å eksponere seg selv når undervisningen lå kulturelt nærmere livet utenfor skolen. Noen av funnene var at guttene tok med seg en del kunnskap og erfaringer fra uformell og inn i formell læringsarena, og erfaringene la føringene for hvordan de løste oppgaven. Guttene slapp seg løs i forhold til hva de valgte å presentere, de lekte seg og valgte også å bygge opp under de rollene de sosialt hadde i klassen. De var flinke til å utnytte de tekniske mulighetene som en digital produksjon gir, og valgte en multimodal uttrykksform. IKT i undervisningen ga frihet (ibid:19-20).

Elevproduksjon fører ofte til at elevene imiterer andre medieuttrykk. Det har verdi blant annet fordi man trenger en felles forståelse for hvilke uttrykk som betyr hva for å kunne kommunisere. Det handler om å ta utgangspunkt i noe kjent for å skape noe nytt (Buckingham 2003:137). En elevproduksjon vil sjelden være en fullstendig kopi av noe annet, eleven vil alltid sette sitt eget preg på produktet. En film laget av medieelever kan være full av henvisninger til andre filmer. Elevene kan ha valgt form, klipperytme, musikk eller kulisser lik noe de har sett i andre filmer. Det vil gi filmen en intertekstualitet. Man

kopierer deler av andres ideer eller produkter for å lage noe nytt, intertekstualitet blir et verktøy for å skape en egen mening. (Lindstrand 2006).

3.3.2 Teoretisk rammeverk

At elevene skal kunne ta med seg sitt eget uttrykk og sitt eget dagligliv inn i medietimene for å utvikle sin kunnskap og sitt potensial videre, kan sees i sammenheng med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Det er avstanden mellom det en person klarer på egenhånd og det man klarer med assistanse fra en annen mer kyndig (Crain 2000:236). Hvis skolen skal være en arena hvor elevene skal kunne utvikle sitt potensial innen den nærmeste utviklingssonen for forståelse av media, kommunikasjon og bruk av digital teknologi, må skolen kunne tilby kunnskap om kommunikasjonssamfunnet og teknologi utover det eleven har lært utenfor skolen. Skolen skal kunne tilby elevene mer enn å ha det moro med et kamera, og Buckingham setter opp et rammeverk for medieundervisningen, et rammeverk som han mener vil bygge opp media literacy. Rammeverket består av fire elementer; produksjon, språk, representasjon og publikum:

Produksjon: Å få innblikk i teknologien og hvem som gjør hva i en medieproduksjon, innblikk i medieindustrien og bedriftene bak, lære om distribusjon av medieproduktene og hvilke personer eller budskap som klarer å nå ut.

Språk: Å lære hva som brukes av språk for å formulere mening, hvilke konvensjoner som finnes, lære om sjangere, kombinasjoner av virkemidler og hvordan teknologien påvirker budskapet.

Representasjon: Å lære at media ikke presenterer verden, men sin egen versjon av verden. Elevene skal lære om realisme, diskutere media opp mot sannhet og hvordan det å ikke fortelle noe også påvirker et budskap.

Publikum: Å se på hvordan mottaker tolker det de ser, er det sosiale forskjeller på hvem som oppfatter hva, hvordan når mediebudskapet ut til den enkelte og hvordan når man dem man vil nå?

(Buckingham 2003:53-58)

Det er viktig at alle fire elementene inngår i medieundervisningen som like enheter, både i teori og praksis. Helt sentralt er det at elevene skal lære å bli analytiske og kritiske. Elevproduksjon ser Buckingham på som en naturlig del av undervisningen, og de samme teoridelene eller analyseredskapene skal benyttes også når de vurderer sine egne produkter.

Når elevene skal vurdere sine egne produksjoner kan digitale verktøy øke mulighetene for refleksjon og innsikt, noe som henger sammen med at digitale redigeringsenheter gjør produksjonsprosesser eller elementer som før ikke var synlig i en produksjons- eller tekstprosess, synlig for øyet (Säljö 2001:252). Det kan øke mulighetene for bevissthet på hvordan et produkt skapes og gir større rom for refleksjon og kritisk analyse (Sefton-Green 2005:106). Dette skjer blant annet ved at en film som redigeres på en datamaskin visualiseres på en tidslinje, der alle filmens elementer plasseres etter hverandre og over hverandre ut fra hvor de ligger i tid i filmen. Bildene og elementene i filmen blir synlige på en helt annen måte enn i en analog redigeringsprosess. Hvert enkelt element blir visualisert og kan manipuleres i mye større grad og med enkle grep. Elevene kan justere hvor hvert enkelt bilde skal ligge, teste det ut, flytte det to sekunder ut i filmen og teste det på nytt. Slik kan elevene i større grad bevisstgjøres hvordan en produksjon foregår, de enkelte komponentene blir tydeligere. Det innebærer flere valg i form av hvilke modus elevene mener presenterer et budskap best. Samtidig påpeker Sefton-Green at denne muligheten til ”metablikk” kan blekne når det blir mer vanlig å skape medietekst ved hjelp av digitale verktøy. Bevisstheten på at man kan se noe som tidligere ikke var synlig kan forsvinne.

En annen måte å underbygge refleksjon og kritisk analyse er selvevaluering, gjerne med en rapport som leveres ved siden av et medieprodukt. Dette innebærer en refleksjon over eget arbeid, eleven skal ha en slags samtale med seg selv (Buckingham 2003:149). Buckingham mener et egnet utgangspunkt når elevene skal skrive rapport, er å fokusere på publikum og hvordan medieproduktet deres oppfattes. En svakhet ved slike elevrapporter kan vise seg hvis rapporten blir særlig vektlagt i den endelige lærerevalueringen eller karakteren på medieproduktet. Det kan føre til at elevene både ”pynter” på rapporten, og til at skriftlige evner veier mest når karakteren skal settes (ibid). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til senere i oppgaven i forhold til den andre delen av problemstillingen.

Erstad (2005) beskriver et mer generelt rammeverk hvor det overordnede fokuset er digital kompetanse og hvor målet eller sluttproduktet vil være et digitalt medieprodukt. Han foreslår

et samlende mediefag som deler det digitale kompetanseområdet i fire, hvor alle fire områdene er gjensidig avhengig av hverandre (Erstad 2005:226). Det første handler om ferdigheter og bruk av digitale medier, det andre kompetanseområdet handler om de ulike digitale mediers gjennomslag i ulike faglige kontekster og de mulighetene som oppstår da, tredje kompetanseområdet handler om læringsstrategier, metakompetanse og kildekritikk og det fjerde kompetanseområdet kunne i følge Erstad handle om digital dannelse. De fire kompetanseområdene innebærer både fokus på medier, digitale ferdigheter og digital dannelse og kritisk og analytisk evne.

I det mediefaget både Buckingham og Erstad ser for seg vil medier og IKT blir integrerte deler i en helhetlig undervisning, noe de tidligere ikke har vært, slik jeg har skissert under punkt 2.3. Studietilbudet som kom til den videregående skolen 2000 med medier og kommunikasjon som eget studieretningsfag er mer i tråd med det rammeverket skissert ovenfor. Det er også det faget som empirien er hentet inn fra. Jeg ønsker videre å belyse første del av problemstillingen ved å se på læreplanen for faget slik den foreligger i dag. Jeg vil trekke fram noen punkter jeg mener belyser spørsmålet om hvordan mediefaget kan lære elevene digital literacy og hvordan faget kan fungere som en møteplass for formell og uformell læringsarena. Jeg vil basere vurderingene på literacy-definisjonen jeg har gjort under punkt 3.2.1 og på det rammeverket for faget som jeg har beskrevet ovenfor.

3.4 Mediefaget i dag

I tillegg til analyse av datamaterialet samlet inn i en reell medieundervisningssituasjon er det interessant å se på rammene som er lagt for mediefaget i dag gjennom læreplanen. Slik vil jeg kunne se om det teoretisk sett ligger et potensial i dagens mediefag i forhold til å undervise i digital literacy. Jeg vil foreta en kort læreplananalyse, og komme med noen betraktninger om hvorvidt rammene i læreplanen legger til rette for en medieundervisning som fremmer digital literacy og slik også kan bli en møteplass for formell og uformell læringsarena.

3.4.1 Struktur og læreplan

Strukturen i det nye mediefaget kommer fram i et rundskriv fra Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet 22/02-02. Det ble etablert et grunnkurs og to videregående kurs (VK1 og VK2). Målet var blant annet å etablere ”...en bred felles plattform for et mangfold av yrkesmuligheter innenfor medie- og kommunikasjonsbedrifter”

<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/014051-250012/dok-bn.html> (25.07.06).

To fag fra formgivingsfag og tre fag fra studieretning for mekaniske fag ble innlemmet i VK2.

Nye læreplaner for faget er under utarbeidelse, og læreplanen for studieretning for medier og kommunikasjon VK1 som er gjeldene i dag er fra august 2001. I innledningen nevnes flere yrker utdanningen kan føre til, blant annet fotograf, webdesigner, journalist og animatør i tillegg til jobber innenfor radio- og fjernsynsproduksjon. Det er også lagt vekt på at mediefaget er et framtidsrettet og nyskapende fag.

I tillegg vil det sannsynligvis utvikles nye medie-arbeidsområder som et resultat av samtidens digitale konvergens. Elever med bakgrunn fra studieretning for medier og kommunikasjon har mulighet for å være med på å skape og ta del i morgendagens yrker, kanaler og produkter. I dagens samfunn spiller medier en sentral rolle som redskap for formidling av informasjon og kunnskap.

(Læringssenteret 2001:1)

Studiet er delt i fem hovedbolker eller fagområder; *mediekommunikasjon, individ og samfunn, mediedesign, medieproduksjon, uttrykkshistorie og prosjektarbeid*. Det er 20 felles mål for studieretningsfagene, og det er disse jeg vil gripe fatt i for å vurdere rammene rundt undervisningen (*min nummerering*):

1. kunne planlegge, produsere og vurdere ulike medieprodukter
2. kunne utvikle kritisk evne gjennom analyse, refleksjon, kunne dokumentere egen faglig utvikling og ta ansvar for egen læring
3. kunne formidle et budskap
4. ha kunnskap om bruk av ulike virkemidler og komposisjonsprinsipper
5. ha kjennskap til ny teknologi, teknikker og produksjonsprosesser ved framstilling av medieprodukter

- 6. kunne planlegge og gjennomføre en prosess fra idé til produkt alene eller sammen med andre*
- 7. kunne forklare hvordan de ulike mediene kan påvirke folks oppfatning av seg selv og virkeligheten*
- 8. kunne forklare hvordan medier kan påvirke folks oppfatning og holdninger til andre mennesker, grupper og folkeslag*
- 9. kjenne til de viktigste lover og forskrifter som regulerer medienes virksomhet*
- 10. kjenne til og reflektere over mediebransjens etiske normer*
- 11. kjenne mediers ulike bruksområder*
- 12. ha kjennskap til yrkesfunksjoner i ulike medier*
- 13. kunne bruke grunnleggende fagterminologi*
- 14. utvikle sine kreative evner ved å framstille og vurdere egne produkter*
- 15. kunne bruke erfaringer og kunnskaper tverrfaglig*
- 16. kunne arbeide på en ergonomisk riktig måte*
- 17. kunne vedlikeholde og ta vare på redskap og utstyr*
- 18. forstå verdien av kreativitet og estetisk virksomhet som allmenndannende faktorer*
- 19. kunne ta hensyn til faktorer som påvirker det indre og ytre miljø*

(Læringssenteret 2001:4)

3.4.2 Rammer for digital literacy?

Spørsmålet er om hovedmålene for VK1 gir rammer for å lære digital literacy og på den måten inkluderer uformell læringsarena i klasserommet. Det vil kunne knyttes til å gi elevene tilgang til morgendagens yrker og kommunikasjonsformer, slik målene sier at de skal. Som tidligere nevnt vil jeg bruke Tyners (1998) todeling av de nye literacybegrepene som analyseredskap, samt trekke fram noen poenger fra rammeverket Buckingham (2003) skisserer opp. En forutsetning for å kunne si noe om hvorvidt hovedmålene i læreplanen vil gi elevene digital literacy er et forbehold om at utstyret som brukes og produktene som lages

i undervisningen er digitale, slik jeg har argumentert for er i ferd med å bli realiteten i dagens mediebilde.

Flere av punktene i læreplanen vil falle inn under ”tool literacies”; å kunne håndtere, bruke og forstå alt det konkrete eller håndverksmessige som teknologien innebærer. Både punkt 5, 16 og 17 handler om å kunne bruke teknisk utstyr. Punkt 12 og 13 som omhandler yrkesfunksjoner og fagterminologi mener jeg også faller inn under ”tool literacies”. De fleste andre hovedmålene i planen kan knyttes til den andre dele av Tyners definisjon som handler om innholdet i teknologien; ”Literacies of representation”. Det innebærer som nevnt ovenfor blant annet å kunne finne informasjon, kunne analysere den og bruke den effektivt. Man skal forstå og kunne analysere hvordan media fungerer, både ved å kjenne til teknikk og kunne analysere budskap og selv kunne lage et medieprodukt. I tillegg skal elevene kunne bruke og forstå visuelle virkemidler. Både andre og tredje hovedmål handler om sentrale elementer innenfor Tyners definisjon. Målet er at elevene skal kunne planlegge og produsere et medieprodukt og å kunne reflektere over egen faglige utvikling. Punkt tre og fire handler om å kunne formidle et budskap, og dette kan tolkes som forståelse av virkemidler og estetisk forståelse. Spesielt punkt fire går konkret inn på bruk av blant annet visuelle virkemidler. Punkt 14 handler også om kreativitet og evne til å være kreativ, og vil også henge sammen med forståelse for hvilke virkemidler og moduser som formidler hva. Målene fra punkt sju til ni handler om medienes påvirkning og etiske retningslinjer og normer, som også faller direkte inn under literacies of representation.

I det rammeverket Buckingham (2003) skisserer legges det vekt på praksis, og det mener jeg kommer tydelig fram i disse hovedmålene. Det handler om å kunne planlegge og gjennomføre en produksjon av et medieprodukt fra begynnelse til slutt. Men Buckingham legger også stor vekt på refleksjon over andre medier og også over eget arbeid. Refleksjon kan vi finne igjen i flere av målene, både over eget arbeid, over medias påvirkning og etiske rammer.

Lankshear & Knobel (2006) definisjon av digital literacy som en mengde multiple literacies ligger som tidligere nevnt til grunn for å velge Tyners literacybegreper som analyseredskap, men det er vanskeligere å finne multimodalitet og kombinerings av forskjellige literacies eksplisitt tematisert i hovedmålene. Punkt fire og fem handler om å formidle budskap og kjenne til virkemidler for å gjøre det, men det nevnes ikke spesifikt en forståelse for

kontekst, eller at virkemidler kan blandes eller brukes samtidig. Multimodalitet ligger slik jeg ser det mer implisitt i hele planen, ettersom et medieprodukt ofte vil innebærer å bruke flere moduser samtidig for å formidle et budskap.

3.4.3 Relevans og plass til uformell læringsarena

Jeg har ovenfor argumentert for at hovedmålene i læreplanen for medier- og kommunikasjon VK1 på flere måter legger til rette for at elevene skal lære digital literacy. Jeg mener målene også vil innebære at elevene kan bruke medieringsformer eller kompetanse de har lært utenfor skolen i klasserommet, som en del av undervisningen. Slik vil den uformelle læringsarenaen få en plass i skolen. Læreplanmålene kan tolkes relativt åpne og rammene for undervisningen åpner for at elevene selv gis friheten til å velge innhold og medieringsform når de skal lage medieproduktene sine. Når elevene får påvirke undervisningen med egen erfaring gjort utenfor skolen kan undervisningen også oppleves som mer relevant. Dette kan man knytte til Drottners (2001) poeng nevnt under punkt 2.3 om at elevene selv søker teknologisk kunnskap ut fra behov, og hvis de får styre en del av innholdet i medieundervisningen vil den trolig oppleves som mer relevant.

Det er også deler av planen som ikke bygger opp under at faget skal oppleves som relevant for elevene. Det gjelder blant annet hovedmål fem som legger vekt på at elevene skal ha kjennskap til ny teknologi, men teknologien knyttes konkret til å kun lage ”medieprodukter”, og slik jeg leser målene er det nærliggende å knytte medieprodukter til de mer tradisjonelle mediene som tv og avis. Det mener jeg blir tydelig når flere av de andre målene fokuserer på kunnskap om mediebransjen, som for eksempel yrkesfunksjoner innen media. Her mener jeg hovedmålene ikke problematiserer at det kan være andre medieuttrykk som kan oppleves som mer relevant i forhold til hva elevene forholder seg til utenfor skolen, som for eksempel teknologi knyttet til spill eller det å kommunisere på nettet, som ikke har direkte knytning til den tradisjonelle oppfatningen av hva mediebransjen innebærer. At det kan dukke opp helt nye digitale muligheter i framtiden som kan endre kunnskap, muligheter og problemstillinger formuleres ikke i noen av hovedmålene, til tross for at faget tar mål av seg til å ”skape og ta del i morgendagens yrker”. På den annen side sier mål 18 at elevene skal forstå verdien av kreativitet som allmenndannende faktor. Det målet mener jeg kan tolkes framtidsrettet, og legger vekt på at faget har en plass utenfor seg selv og klasserommet. I dette målet kunne epistemologiske endringer som følge av digital teknologi bringes opp.

Målet om å bruke teknologien tverrfaglig uttrykker også en forståelse for at teknologi og media ikke kun tilhører mediefaget, men er noe som er relevant på flere arenaer i skolen og i livet.

Jeg mener vi kan finne flere argumenter for at hovedmålene i denne fagplanen gir rammer for å lære digital literacy. Nær alle hovedmålene i læreplanen kan inkluderes en av literacy-kategoriene til Tyner (1998), og vi finner også Buckingham (2003) sine ideer til hva undervisningen bør inneholde. En konsekvens av undervisningen som læreplanen skisserer, er at erfaringer elevene har gjort på den uformelle læringsarenaen kan inkluderes i mediefaget. Elevene kan ta med seg egne erfaringer inn i klasserommet. Hvis man skal trekke fram noe negativt kan det være at hovedmålene ikke har noen henvisninger til at digitalisering eller ny teknologi kan representerer noe nytt og gjennomgripende annerledes for elevene på et kunnskapsteoretisk plan, slik jeg har skissert i kapittel to at det gjør. Samtidig har jeg ovenfor påpekt at dette kan tolkes mer indirekte inn i to av læreplanmålene.

3.5 Oppsummering

Som beskrevet i kapittel to har skolen vært kritisert for å ikke følge med i den generelle teknologiske utviklingen og for at undervisningen i medier og digital teknologi ikke oppleves som relevant for elevene. I dette kapittelet har jeg beskrevet en medieundervisning med digital literacy som mål, og ønsket å vise hvordan en slik undervisning kan være med på å minske forskjellen mellom skolens pedagogiske tilnærming til digitale medier og den tilnærmingen elevene har på fritiden.

Jeg har valgt å definere digital literacy ut fra Tyners todelig av de nye literacies som kom i forbindelse med den teknologiske utviklingen; ”tool literacies” og ”literacies of representation”. Det innebærer at medieundervisning med fokus på digital literacy skal gi forståelse for og evne til å bruke samfunnets digitale medier, både i forhold til innholdet i teknologien og teknologien i seg selv. Jeg har tatt for meg Buckinghams (2003) rammeverk for en undervisning med digital literacy som mål, og vist at med en medieundervisning som både fokuserer på praksis i tillegg til å legge vekt på kritisk forståelse for nye, digitale medier, kan oppleves som et klasserom som evner å speile samfunnet rundt. Det vil slik kunne være en arena der formell og uformell læringsarena kan møtes. I praksis innebærer en

medieundervisning med fokus på forståelse for både innhold og teknikk, det vil si at både mediekunnskap og IKT undervisning må inkluderes i samme fag.

Jeg har også sett på læreplanen for medier og kommunikasjon VK1, og har konkludert med at hovedmålene for faget på flere måter vil gi elevene digital literacy, hvis vi vurderer det ut fra Tyners (1998) "tool literacies" og "literacies of representation". Hovedmålene i faget har også likheter med Buckingham (2003) sitt undervisningsrammeverk. En konsekvens av den undervisningsformen Buckingham beskriver er at den uformelle læringsarenaen får en naturlig plass i undervisningen. Elevene skal ikke beskyttes men forberedes på det digitale mediasamfunnet, elevene må opparbeide seg kritisk sans og de må få prøve seg i praksis (Buckingham 2003)

Ut fra dette mener jeg kapittel tre er et svar på oppgavens første og overordnede problemstillingen: *Kan medieundervisning med fokus på digital literacy skape et møte mellom formell og uformell læringsarena i klasserommet i forhold til medier og digital teknologi?* Det naturlige svaret blir ja; en medieundervisning med digital literacy vil ha en form og et innhold som er mer i takt med samfunnsutviklingen ellers, og elevene vil kunne oppleve undervisningen som mer relevant i forhold til det de lærer på fritiden. Det vil kunne skje et møte mellom formell og uformell læringsarena ved at elevene kan ta med seg den digital literacy de har opparbeidet seg på uformell læringsarena inn i klasserommet.

Videre i oppgaven vil jeg fokusere på oppgavens andre problemstilling; *Hvordan kommer digital literacy til uttrykk hos fire elever i faget "medier og kommunikasjon VK1" i et tv-prosjekt og hvilke rammer skaper læreren for å lære digital literacy gjennom sin vurdering av elevenes arbeid?* Jeg vil analysere empiri som er samlet inn i en medier og kommunikasjonsklasse VK1, og rammene for undervisningen er basert på læreplanen skissert ovenfor. Målet er å se om konklusjonene fra analysen underbygger påstandene om at mediefaget kan lære elevene digital literacy. Jeg vil i tillegg komme med noen betraktninger om hvorvidt dataene også belyser oppgavens premiss; at lærer og skole representerer "outsiders" i forhold til digital teknologi. Først vil jeg gjøre rede for datamaterialet analysen vil være basert på og metoden som er brukt i innsamlingen.

4. Metode

Et vanlig utgangspunktet for et kvalitativt studie som datainnsamlingen i medieklassen kan betegnes som, er egen interesse for og et spesifikt ønske om å forske på et spesielt område. Men denne interessen er ikke en forutsetning for å gjøre en kvalitativt studie. En forskningsprosess kan også åpne for nye interessefelt hos forskeren (Loftland & Loftland 1995:11). Min posisjon i forhold til denne oppgaven kan plasseres noe midt mellom. Jeg har en interesse for ungdom i mediesamfunnet og deres forhold til teknologi, en interesse som gjorde at jeg en periode var medielærer ved en videregående skole. Å gjøre en studie på området var først aktuelt da jeg ble invitert med på et forprosjekt gjort av Øystein Gilje, stipendiat ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Vi har samarbeidet om innsamling av datamaterialet, og jeg fikk muligheten til å bruke dataene. Slik var metodene for datainnsamlingen gitt på forhånd, og ga også en ramme som problemstillingen skulle ligge innenfor.

Nedenfor vil jeg gå gjennom rammene rundt selve datainnsamlingen og plassere det innenfor de metodetradisjonene jeg mener de tilhører.

4.1 Rammer for datainnsamlingen

Vi har filmet og observert elever i en medieklasse i forbindelse med et prosjekt der de skulle produsere en tre minutters tv-reportasje. Tv-reportasjen var en del av undervisningen på VK1 i medier og kommunikasjon. Undervisningen gikk over tre uker og startet med klasseromsundervisning i teori. Så skulle elevene selv gjøre research, opptak og redigering. Undervisning i bruk av utstyr og redigeringsprogram ble gjort underveis. Tema for reportasjen var valgfritt. Elevene jobbet i grupper på fire som gjorde planlegging og opptak i fellesskap, så ble gruppene delt for å lage to reportasjer med utgangspunkt i det samme materialet. Til slutt skulle elevene hver for seg skrive en sluttrapport. Reportasjene, lærerens observasjon av arbeidsprosessen i tillegg til elevenes sluttrapport var grunnlag for lærerens vurdering av hver enkelt elev, som fikk separate karakterer.

Vi valgte å følge en gruppe på fire som skulle lage en reportasje om Blitz, og vi observerte elevene i de tre ukene produksjonen av tv-reportasjen foregikk. Gruppen vi fulgte besto av to

jenter og to gutter. Det ble samlet inn flere typer data. Vi tok feltnotater fra deler av gruppens research- og opptaksprosess og vi filmet redigeringsprosessen når de satt to og to foran en pc, som vil si at vi til sammen satt igjen med ca fem timers videoopptak som er spilt over på dvd, noe som ble gjort for å lette transkriberingsarbeidet. Vi har også fått kopier av lærerens veiledende spørsmål til sluttrapportene, de endelige reportasjene, de fire elevenes sluttrapporter og lærerens endelig vurdering av hver av de fire i gruppen. Av alt innsamlet datamateriale vil jeg først og fremst konsentrere meg om de to reportasjene gruppen på fire lagde, rapportene de skrev i etterkant og lærervurderingen. Lærerens veiledende spørsmål i forhold til hva refleksjonsnotatet burde inneholde vil også brukes, både for å se på hvordan elevene velger å respondere på veiledningen og i forhold til hvilke rammer læreren la for undervisningen. Videoopptakene vi gjorde under redigeringsprosessen vil jeg trekke fram i analysen når jeg mener det er hensiktsmessig for å støtte opp under det andre datamaterialet. Det var læreren som ga oss tilgang til det skriftlige datamaterialet, og på jentenes sluttrapporter har læreren skrevet noen kommentarer for hånd. Disse kommentarene fra lærer vil ikke brukes som datakilde i denne oppgaven. Jeg vil begrunne dette nærmere under punkt 4.2.1 om begrepsvaliditet.

En omfattende del av prosessen med å bearbeide datamaterialet har vært å transkribere videoopptakene, noe som har tatt mye tid. Det var viktig å gjøre det detaljert fordi samhandling, kommunikasjon og kunnskap i kontekst er så sentralt i forhold til digital literacy, slik jeg tidligere har skissert med blant annet Barton (1994) literacy-teorier. Allikevel er det ikke disse dataene som vil gis hovedvekt i analysen, først og fremst av plasshensyn og behov for avgrensning. Som nevnt ovenfor vil jeg benytte reportasjene, elevenes egne sluttrapporter og lærerens evaluering som empiri i forhold til problemstillingen. Jeg vil i noen tilfeller trekke fram observasjoner gjort med videoopptak der jeg mener det bygger opp om et viktig poeng, og i den videre beskrivelse av metoden vil videoopptakene allikevel få en sentral plass. Det var dette arbeidet som preget selve datainnsamlingsperioden, samt at det gir grunnlaget for å kalle det et casestudie, som jeg videre vil gjøre rede for.

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Innsamlingen av data er gjort ved bruk av kvalitativ forskningsmetode. Det er vanskelig å finne en entydig definisjon av kvalitativ forskningsmetode (Alvesson & Sköldberg 1994:10). Det samles ofte inn mye forskjellig data og en åpen og mangetydig empiri er et viktig kjennetegn for kvalitative data. Innsamlingen vil også skje mer intuitivt, alt kan ikke planlegges på forhånd, det er rom for improvisasjon (Befring 2002:74). Kvalitative forskningsdata kan i noen tilfeller være vanskelige å etterprøve, noe som krever høy grad av integritet hos forskere. Metoden bygger på et kunnskapsparadigme der mening og intensjon står sentralt, folks selvforståelse og intensjon er grunnleggende for å forstå handlingene deres. Hensikten med et kvalitativt studie er å få en helhetlig forståelse, og man studerer ofte enkeltstående kasus – casestudier (Befring 2002:74).

Innsamlingen av dataene i medier og kommunikasjonsklassen ligger nært opp til en casestudie. Casestudier brukes gjerne når det stilles ”hvordan” eller ”hvorfor” spørsmål om et pågående fenomen eller nåtidige handlinger som forskeren ikke kan kontrollere (Yin 2003:9). I tillegg innebærer en casestudie innsamling av mange forskjellige data, og det fører gjerne til en metodetriangulering (ibid:98). Før dataene fra medieklassen ble samlet inn forelå det allerede teorier om hvilke muligheter som ligger i et mediefag med fokus på digital literacy, og dette har jeg gjort rede for i oppgavens første del. At det foreligger en teori på forhånd er sentralt for en casestudie. Teorien som er gitt skal verifiseres eller motbevises, og det legger føringer på hvilke faktorer man ser etter. Når det gjøres en utvelgelse av faktorer og av data, innebærer det et behov for begrunnelse for hvorfor nettopp de faktorene man har valgt ut vil si noe om problemstillingen i forhold til andre faktorer. Da er vi inne på tema om empiriens kvalitet.

4.2.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet, om de operasjonaliserte begrepene og faktorene man ser etter faktisk sier noe om problemstillingen, er casestudiets svakeste punkt (Yin 2003:35). De operasjonaliserte begrepene kan kritiseres for å være for subjektive, at det man leter etter bare er forskerens idé om hva som har betydning. At en casestudie vanligvis baserer seg på forskjellige typer data, og at det derfor kan gjøres en metodetriangulering, vil være med på å styrke begrepsvaliditeten. Begrunnelsen for å bruke reportasjene som elevene har produsert

og deres egne sluttrapporter som data, er blant annet at digital literacy handler om å kunne uttrykke seg ved hjelp av digitale verktøy, og også å kunne reflektere og begrunne måtene man jobber på. Ut fra det mener jeg et ferdig medieprodukt og en refleksjon over hvordan det produktet blir til, er en god datakilde for å kunne si noe om kommunikasjonsform og refleksjonen bak. Det viser hva elevene bruker av modus, virkemidler og forståelse av det digitale mediets muligheter, samtidig som vi kan lese en refleksjon over hvorfor elevene gjorde som de gjorde.

Jeg tror reportasjene vil vise mer av elevenes refleksjon enn de selv vil klare å formulere i en sluttrapport; en reportasje kan vise en ide som eleven ikke har klart å sette ord på. Det er blant annet spennende i forhold til spørsmål om hvilke modus læreren tillegger evne til refleksjon, noe jeg vil komme tilbake til i analysen. Her kommer det også tydelig fram at det styrker et datamateriale når man stiller de samme spørsmålene til forskjellige type data. Ulempen i forhold til sluttrapporten vil være at det kan være interessant for eleven å ”pynte på” sine egne refleksjoner i håp om å få en god karakter, noe også Buckingham (2003:149) påpeker. Allikevel vil en rapport si noe om hva eleven oppfatter eller tror det er viktig å tenke gjennom. Det er også kunnskap som i seg selv er verdifull for å si noe om elevens refleksjoner.

Hvorvidt rammene for undervisningen legger til rette for digital literacy kan måles på mange måter, men på bakgrunn av oppgavens omfang, casestudiets lengde og hvilke data som var tilgjengelig, ble lærerens vurdering valgt som analyseenhet. I didaktisk relasjonsteori er vurdering eller evaluering et viktig ledd når læring skal planlegges, og vil legge klare føringer på hvordan undervisningen tilrettelegges (Engelsen 2002:53). I tillegg mener jeg dette er spennende empiri fordi læreren og de rammene hun gir for undervisningen er en representant for skolen, og premisset for oppgaven er blant annet en kritikk av skolekulturens forhold til digitale medier, slik jeg har illustrert i kapittel to. Ved å se på evalueringene i mediefaget ønsker jeg å si noe om hvorvidt en tradisjonell skolekultur også kommer til syne her. Som nevnt tidligere kommer noen av lærerens vurdering også til uttrykk gjennom håndskrevne notater i jentenes sluttrapporter. Disse vil ikke bli brukt som datakilde. Jeg opplever det som vanskelig å definere hva de faktisk måler, blant annet fordi jeg ikke vet om notatene kun er lærerens egne tanker før hun gjør seg opp en endelig mening, eller om eleven selv kan lese dem. Det er jo også kommentarer kun til rapporten, og

sier ikke noe om hvordan sluttrapporten vektet i forhold til de andre kriteriene eleven måles etter.

4.2.2 Ytre validitet

Konklusjonenes og resultatenes ytre validitet dreier seg om hvorvidt resultatene kan generaliseres. Det er interessant i forhold til denne oppgaven hvis konklusjonene i analysen skulle brukes til å legge føringer for annen undervisning i medier og kommunikasjon. Men muligheten for å kunne generalisere er også en del av kritikken som har kommet mot casestudiet spesielt, og også mot kvalitativ metode generelt. Mange mener kvalitative data er dårlig egnet til å trekke konklusjoner. Yin (2003:32) mener det kan generaliseres ut fra et case, men det er viktig å skille mellom statistisk generalisering og analytisk generalisering. Analytisk generalisering innebærer å sammenligne resultatene opp mot andre teorier. Da kan det ikke generaliseres før det er gjort flere, lignende undersøkelser som viser lignende resultater. Mange casestudier lagt sammen skal ikke være grunnlag for en generalisering. Hvert case må sees for seg, og hvis de er testet opp mot samme teori kan de sammenlignes, og det kan gjøres en analytisk generalisering.

4.2.3 Reliabilitet

Dataenes reliabilitet, om man ville finne de samme resultatene hvis man gjentok den samme undersøkelsen en gang til, avhenger av at forskningens framgangsmåte er nøyaktig dokumentert. Bare slik kan de samme prosedyrene gjentas en gang til. I forhold til dette studiet er det interessant å se på problemstillingen i forhold til medier og kommunikasjonsfaget slik det foreligger i dag. Det vil være umulig å bruke akkurat de samme elevene til det samme studiet ettersom tv-produksjonen er en del av et studieløp, og lærere og elever vil skiftes ut. Men det viktigste er at rammene rundt medier og kommunikasjonsfaget er det samme hvis undersøkelsen skulle vært gjort på nytt. Det vil si at elevene i årskullet etterpå kunne vært en del av det samme studiet med de samme prosedyrene så fremt skolens rammer forblir de samme.

4.2.4 Forskerrolle og organisering av data

Rollene eller metoden vi brukte da vi samlet inn interaksjonsdataene gjennom videoopptak av redigeringsprosessen, var et sted midt mellom direkte og deltagende observasjon. Observasjon er antropologisk basismetode (Befring 2002:161), og vi valgte en systematisk og strukturert metode ved å velge oss ut fire elever og filme dem om lag 20 minutter av gangen mens de redigerte. Vi forsøkte å fordele tiden likt mellom de to gruppene, men det er ikke brukt noe tidsskjema. Allikevel mener jeg at vi hadde en klar prosedyre. Vi klargjorde for elevene hvem vi var og hva vi var ute etter. Slik var premisset for studiet ikke skjult, noe som ville fordret en annen etisk vurdering enn den vi må gjøre når vi er åpne om hvem vi er og hva vi skal. Vi lot elevene selv velge om de ville være med på prosjektet. Vi var tilstede i klasserommet da de jobbet med å redigere reportasjene ved å filme dataskjermen og ta opp lyden fra diskusjonene de førte under redigeringsprosessen. Når man sitter helt opp i ryggen på den man observerer vil det nødvendigvis påvirke situasjonen ved at elevene merket vårt nærvær, men jeg opplevde at de raskt glemte oss og kamera. Vi deltok ikke aktivt eller initierte til handling. Gruppen vi fulgte tettest, og også noen av deres klassekamerater, kunne til tider se på oss som ressurspersoner eller antok at vi hadde en lærerrolle. De spurte oss til råds eller ba om hjelp. Jeg forholdt meg passiv, men som tidligere journalist og vant til å lage tv-reportasjer, kunne jeg til tider finne det vanskelig å ikke tre ut av forskerrollen for å forklare dem det de lurte på.

Det er allikevel ikke observasjonsdataene analysen vil basere seg på, videoopptakene vil bare trekkes inn der jeg finner det tjenelig for å illustrere et poeng. Allikevel er det nettopp denne settingen som har gitt studiet et så tydelig preg av casestudie. Dataene jeg vil bruke; reportasjene, sluttrapporten og lærerevalueringene, krever ikke en deltagende forsker. Samtidig mener jeg tilstedeværelsen jeg har hatt gir et helt annet grunnlag for å kunne analysere dataene enn om jeg ikke hadde fått være til stede i klasserommet. Det har gitt meg et bilde både av de generelle rammene som skolen gir for medieundervisningen, hvordan elevene responderte og fungerte under de gitte rammene og hvilke strategier elevene valgte når de løste oppgaven.

Befring (2002:75-76) skisserer opp en analyse av kvalitative data i fire trinn som er spesielt relevante i forhold til videoopptakene fra redigeringsprosessen. I første fase må alle data skrives ut for at det skal kunne gjøres en utvelgelse og fokusering. Rådata må overføres til

oversiktlige strukturerte data. Dette er også noe som skjer under innsamlingsprosessen ut fra valg av tema og problemstilling. Til sammen filmet vi rundt fem timer fra redigeringsprosessen, og av disse rådataene har jeg trukket ut og transkribert de situasjonene og samtalene hvor elevene var mest aktive i samtalen seg i mellom og i arbeidet med redigeringsverktøyet. Jeg har også vurdert hva jeg valgte å transkribere ut fra hva som var mest interessant ut fra forskningsspørsmålene. Det er lyden som er transkribert, ettersom det som skjer i bildet kun var endringer i bildet på dataskjermen. De stedene det er hensiktsmessig å forklare hva som skjer utenom det som sies er det også beskrevet. I andre fase av analysen må det skje en datareduksjon gjennom oppsummering, koding og utvelging av tema, noe som også er en del av analyseprosessen. I tredje fase organiseres dataene for å kunne gjøre en best mulig analyse. Kategorisering og organisering gir mulighet for å få et overblikk. Videoopptakene har ikke vært gjennom en grundig kategorisering ettersom de ikke skal få en sentral plass i analysen, men gjennom transkriberingsarbeidet har jeg gjort meg flere tanker i forhold til relevant utvalg og kategorisering. Til slutt skal dataene tolkes og det mest sentrale skal trekkes ut for å kunne komme med noen konklusjoner.

De fire fasene til Befring (2002) er like relevante i forhold til mine hoveddata; de ferdige tv-reportasjene, elevenes sluttrapporter og lærerevalueringen, men det er et mer konsentrert og oversiktlig datamateriale enn videoopptakene. Det gjør første fase med å gjøre rådata til oversiktlig og strukturert data mindre omfattende sammenlignet med interaksjonsdataene. Det går raskere å få oversikt. Igjen ser jeg at arbeidet med videoopptakene fra redigeringsprosessen har gitt fordeler i forhold til forståelsen av det andre datamaterialet. Transkriberingsprosessen av videoopptakene, som var den første dataorganiseringen jeg gjorde, satte meg grundig inn i dataene. Det førte til at jeg i flere omganger gjorde meg opp nye meninger, så nye interessante vinkler eller skiftet synspunkt i forhold til hva dataene viste eller presenterte. Med denne erfaringen ble jeg bevisst på å gjøre samme prosess også i forhold til de andre dataene.

Alt relevant datamateriale ligger som vedlegg til oppgaven, bortsett fra utdragene fra transkriberingene av videoopptakene fra redigeringsprosessen. Disse vil gjengis i sin helhet i teksten og refereres med dato, hvilken dvd og hvilket kapittel på denne det ligger på.

5. Digital literacy i et tv-prosjekt

Til nå har jeg forsøkt å vise noen samfunnsendringer som har kommet som følge av utviklingen av nye medier og digital teknologi. Jeg har sett på hvordan dette har kommet til uttrykk i skolen og trukket fram noe av den kritikken skolen har fått, en kritikk med utgangspunkt i at skolen ikke følger med i samfunnsutviklingen. Jeg har sett på hvordan skolen kan møte utfordringen digitale medier skaper ved å lansere mediefaget med fokus på digital literacy som et fag som kan skape en kobling mellom skole og samfunn, i forhold til kunnskap om medier og digital kommunikasjonsteknologi. I kapittel fem vil jeg gjøre en analyse av innsamlet data fra en medieundervisning. Dataene er, som beskrevet i metodekapittelet, samlet inn i en medier og kommunikasjons klasse VK1 i forbindelse med et prosjekt hvor elevene skulle lage en tv-reportasje. Undervisningen dataene er samlet inn fra tar utgangspunkt i læreplanen slik jeg har skissert den i punkt 3.4.1, og måten elevene jobber på ligger på flere måter tett opp til undervisningen som Buckingham (2003) beskriver det, som jeg har vist under punkt 3.3.

Spørsmålet som empirien skal svare på er oppgavens andre problemstilling; *Hvordan kommer digital literacy til uttrykk hos fire elever i faget "medier og kommunikasjon VK1" i et tv-prosjekt og hvilke rammer skaper læreren for å lære digital literacy gjennom sin vurdering av elevenes arbeid?* Målet med analysen er først å vurdere om mediefaget slik det er skissert i første del av oppgaven, også i praksis gir rom for å lære digital literacy, og at undervisningen slik skaper et møte mellom formell og uformell læringsarena. Jeg ønsker også å se på lærerens evalueringer i forhold til premisset for oppgaven beskrevet i kapittel to; at det er en forskjell mellom skolens og elevens møte med og forståelse av det digitale mediesamfunnet.

Som beskrevet i kapittel fire har jeg valgt å legge hovedvekten på tre typer empiri; reportasjene elevene har produsert, elevenes sluttrapporter og lærernes evalueringsrapporter og karaktergivning. I tillegg vil jeg trekke inn videoobservasjonene der jeg mener det er hensiktsmessig. Først vil jeg se på problemstillingens første spørsmål og analysere elevreportasjene og sluttrapportene elevene skrev opp mot Tyners (1998) definisjon av "tool literacies" og "literacies of representation". I forhold til problemstillingens andre spørsmål om lærerens evalueringer, vil jeg se på hvordan hun vektlegger de forskjellige elementene

hos Tyner, og vil også komme med noen kommentarer i forhold til Buckingham (2003) rammeverk for undervisning. Jeg vil trekke konklusjoner underveis i analysen og i oppsummeringene. Til slutt ønsker jeg å kommentere de tydelige kjønnsforskjellene det er mellom guttene og jentene i datamaterialet og se på dette i forhold til lærerens vurderinger.

5.1 Digital literacy uttrykt i reportasjene og sluttrapportene

I analysen av hvordan digital literacy kommer til uttrykk i elevenes arbeid vil jeg vurdere reportasjene og sluttrapportene hver for seg, men vil i noen tilfeller støtte meg på rapportene for å utdype analysen av reportasjene. Reportasjene kan sees på som multimodale tekster, mens rapportene er monomodale tekster.

5.1.1 Reportasjenes innhold

Hver av reportasjene er tre minutter lange, og fordi elevene delte seg i jentegruppe og guttegruppe da de skulle redigere, kaller jeg reportasjene jentenes reportasje og guttenes reportasje. Elevene er gitt navnene Kari, Grete, Espen og Hans. Transkribering av jentenes reportasje er vedlegg 1 og guttenes reportasje er vedlegg 2, men jeg vil her gi en kort oversikt over hva reportasjene inneholder. Ettersom de er basert på det samme bildematerialet er det mange elementer i reportasjene som er like. Forskjellene handler hovedsaklig om formgrep og fokus. Av bildemateriale bruker begge gruppene intervjuer med to blitzere om hva Blitz betyr for dem, de har med intervjuer av folk på gata som forteller hva de synes om Blitz og de bruker stillbilder de har lastet ned fra nettet som viser Blitz i demonstrasjoner og i konfrontasjon med politiet. I tillegg har elevene gjort noen opptak fra utsiden av blitzhuset, uten mennesker i bildet.

Jentenes reportasje kan beskrives som sju deler. De første 42 sekundene begynner med tittelen på reportasjen "Blitz. Bak fasaden" etterfulgt av en montasje med stillbilder fra Blitz de har hentet på Internett. Disse er klippet rytmisk til musikk. De andre seks delene er først et intervju med en gammel blitzer, videre en intervjusekvens med folk på gata om hva de synes om Blitz og så en montasje med stillbilder fra blitzdemonstrasjoner klippet raskt til tung musikk. Så følger et intervju med en ung blitzer, en ny montasje med stillbilder klippet

til musikk lik montasjen like før. Så avrundes reportasjen med en kommentar lagt på bilder de har filmet selv før rulleteksten.

Guttenes reportasje starter med noen sekunders intervju der en ung mann på gata sier at Blitz er den siste radikale bastionen i samfunnet. Så følger en bildemontasje med stillbilder fra Blitz, hovedsaklig demonstrasjonsbilder, klippet rytmisk til musikk før det blir svart skjerm med tittelen ”Blitz” i hvitt som fyller skjermen. Hele første sekvens varer i 24 sekunder. Så oppleves resten av reportasjen som en rekke svar – motsvar mellom hva folk på gata synes om Blitz satt opp mot hva blitzerne selv sier. Bildet går i svart en brøkdel av et sekund mellom hvert klipp. Intervjuene er klippet slik at blitzerne kommenterer det folk på gata mener, og kommentarene om Blitz blir mildere på slutten av reportasjen. Helt til sist får blitzerne selv snakke uten å bli avbrutt.

Reportasjene har litt forskjellig fokus, selv om de begge har tematisert at det er to sider av Blitz. Jentenes reportasje har tittelen ”Blitz. Bak fasaden” og tittelen indikerer at de ønsker å vise en annen side av Blitz enn den som ofte presenteres i media. Reportasjens skal gi seeren kunnskap om hva som skjer på Blitz utover det vi ellers får se på tv. Guttenes reportasje stiller intervjuene av blitzerne opp mot synspunkter fra ”mannen i gata”. Slik oppfatter jeg at de tematiserer de at det er en ”fasade” og en ”egentlig Blitz”, men gir ikke noen forventning om å skulle fortelle hva som er sannheten. Når jeg videre skal gjøre en analyse av reportasjene vil jeg dele opp i forhold til tekniske ferdigheter, ”tool literacies”, og innhold og formspråk, ”literacies of representation”.

5.1.2 Tekniske ferdigheter

I produksjonen av reportasjene brukte elevene et enkelt DV-kamera, lyden ble tatt opp med mikrofon som var koblet til kameraet og redigeringsprogrammet de brukte var Final Cut. De brukte Internett til å finne informasjon, laste ned bilder og musikk og de hadde også med seg musikk hjemmefra på iPod. Musikken ble lastet inn i programmet og brukt i redigering.

Bildene ble behandlet i Photoshop hvor de beskar bildene eller gjorde dem om fra farger til svart/ hvitt. Begge reportasjene inneholdt alle de tekniske elementene nevnt ovenfor. Både jentenes og guttenes reportasjer viser at de kan bruke kamera, lydutstyr, redigeringsverktøy og de mulighetene Internett gir. Når jeg videre vil gå mer i detalj i hvilke tekniske ferdigheter elevene viste, gjelder det samme i stor grad både for guttene og jentene. På

områder det eventuelt bare er en av gruppene som har vist tekniske ferdigheter, vil jeg nevne det spesielt.

Elevene viser at de kan kombinere tekst med bilde, slik de gjør med tittelen på reportasjene. Jentene har i tillegg rulletekst på slutten av reportasjen og supringer av hovedintervjuobjektene. (Supring vil si å legge navn og tittel i bildet av intervjuobjektene). At rulleteksten i jentenes reportasje faktisk ruller indikerer også en kunnskap om redigerings effekter. Som det kommer fram i en av rapportene til jentene valgte de å laste ned en spesiell skrifttype fra Internett, framfor å bruke en av standardskrifttypene redigeringsprogrammet hadde å tilby når de skulle skrive tittelen "Blitz. Bak fasaden" på svart skjerm. I tillegg til en innholdsvurdering som jeg vil komme tilbake til, viser dette at jentegruppen har kunnskap om å hente ned informasjon eller effekt fra Internett utover de mulighetene som ligger i det opprinnelige redigeringsprogrammet de bruker, for så å implementere det i det programmet de jobber i.

Kunnskap om redigeringsprogrammet og om hvilke effekter som er mulig, viser jentene også gjennom at de har kryssset bilder over i hverandre, og guttene viser det blant annet ved at de har lagt inn svarte bilder eller frames mellom de fleste klippene i reportasjen (hvert sekund i et videobilde er delt i 24 bilder/ frames, en frame er 1/24 sekund). Begge gruppene viser kunnskap i hvordan man bearbeider lyd i redigeringsprogrammet ved å legge musikk på bilder eller krysse to lydspor hvor den ene lyden legges lavere enn den andre. Reportasjene viser også at elevene vet hvordan de laster inn musikk i et redigeringsprogram og mikser det inn i reportasjen. I jentenes rapporter kommer det fram at de både lastet ned musikk fra Internett og brukte musikk de hadde med hjemmefra.

Ut fra beskrivelsen ovenfor mener jeg å kunne si at begge gruppene viser evner innenfor "tool literacies" slik Tyner (1998) definerer det. Reportasjene viser at det ikke er stor forskjell mellom de gruppene når det gjelder kyndighet i forhold til teknologien. Allikevel har jentenes reportasje noen flere effekter og detaljer som kan vise en større vilje eller evne til å prøve ut effektmuligheter. Dette oppleves som overraskende, og jeg vil kommentere dette ytterligere under punkt 5.3 om kjønnsforskjeller.

5.1.3 Innhold og formspråk

En interessant innfallsvinkel for å se på reportasjenes innholds- og uttrykksside er å se på valg av sjanger, og jeg oppfatter at reportasjene bærer preg av å ligge innenfor hver sin sjanger. Bakgrunnen for å uttale meg om sjanger er egne kunnskaper og erfaringer etter å ha jobbet som journalist i nesten ti år, i tillegg til fire års utdanning som journalist og dokumentarfilmskaper.

Jentenes reportasje oppfatter jeg at ligger tett opp til en tradisjonell NRK produsert nyhets- eller featurereportasje, blandet med dokumentarfilmsjangeren. Det mener jeg man kan se blant annet ut fra hvordan elevene har lagt voiceover (voiceover er innleste kommentarer til bildet), hvor lenge hvert enkelt intervjuobjekt snakker, bruk av innklippsbilder og supringer med fullt navn og hvilken rolle personene blir gitt i reportasjen. Hvordan de bryter opp reportasjen et par ganger ved hjelp av bildemontasje og at de har laget rulleteksten hvor hele gruppen nevnes med navn og funksjon og takker andre medvirkende, ligner også feature- eller dokumentarfilmsjangeren. Jentene nevner også i sine evalueringsrapportene at de har lært om forskjellige tv-sjangere, og at featurereportasjen er en av dem. De viser slik en forståelse for hva som ”pleier å vises” på tv, hva som er nyhets- eller featurespråket og jentene legger seg tett opp til denne formen. At voiceoveren legges oppå bilder fra gående mennesker på Karl Johan er spesielt interessant i denne sammenhengen. Jentene hadde ikke selv filmet bildene fra Karl Johan, disse fikk de kopiere fra en annen gruppe i klassen. Slik transkriberingen av videooptakene nedenfor viser, har elevene en idé om at ”sånn skal det være”:

1. Kari: Åh, vi skulle ha sånn bilde av at folk går i Karl Johan!
2. Er så irriterende at vi glemte å ta opp det!
3. Grete: mm.. hvor var det vi kunne brukt det egentlig?
4. Kari: Sånn før fem på gaten at de sier sånn derre der vi på en måte filmer folk,
5. ikke sant ..det kunne vært fint
6. Grete: mmm.. hvordan skal vi gjøre det..? (..)
7. (..)
8. Grete: Hva er det egentlig vi kan filme når vi sier det på voice overen da?
9. Kari: mmm.. vi kan jo bare ta noen miljøbilder igjen da..
10. hvor er de bildene vi tok selv da, for det er litt stilig på en måte å ta de bildene av..
11. i gangen og sånn.. der det er alle de tegningene, de fargerike tegningene og sånn.

(29/9-05, dvd 4.5)

Kari uttalte at de trengte et slikt bilde for å kunne legge kommentar på, og viste slik jeg oppfattet det en helt klar idé om hva som var ”riktig”, noe som kan knyttes til hvilken sjanger de ønsket å holde seg innenfor. ”... *at de sier sånn derre der vi på en måte filmer folk, ikke sant...*” oppfatter jeg som en direkte referanse til noe veldig mange reportasjer i Dagsrevyen inneholder; en kommentar lagt oppå bilder av ”mannen i gata”.

Guttene sin reportasje har ikke så klart preg av en klassisk featurereportasje, blant annet på grunn av montasjeformen reportasjen har fått, i tillegg til mangel på voiceover. Reportasjen har et tydeligere ungdomsprogramuttrykk. Den har en form som jeg ville forvente å finne på for eksempel MTV framfor i en nyhetssending eller et program der de sender featurereportasjer. Et annet klart formvalg som også sier noe om sjanger, er svarte frames som er lagt mellom nesten hvert klipp i reportasjen. Dette er et grep kjent fra filmskapere som har laget film med utgangspunkt i den danske filmskaperen Lars von Triers dogmeregler. En film som har fått mye omtale i Norge er dokumentarfilmen ”Ungdommens råskap” fra Hauketo ungdomskole laget av Margaret Olin (premiere 19.11.04, <http://www.speranza.no/films/dokumentar/> 25.07.06). Guttenees formgrep med svarte frames kan oppfattes som at de ønsker å gjøre det samme. I rapporten til guttene refereres det også til at de lager dogmefilm, men de går ikke noe mer inn i hva det innebærer. Det ikke mulig å si om guttene forstår tanken som ligger bak ideen om dogmefilm eller denne spesielle regelen om svarte frames, men Espen begrunner formvalget i rapporten med at det er et fint virkemiddel når du har et ”hardt tema”. I rapportene til guttene kommer det ikke fram en tydelig utalt bevissthet på sjanger, men formen og klippen på reportasjen virker allikevel bevisst i forhold til form. De har valgt et bestemt grep som de gjennomfører.

Bortsett fra valg av sjanger er det mye som er likt i uttrykket til de to reportasjene. Elevene skaper mening og innhold med bilde, lyd, musikk, klipperytme og form. Begge gruppene har laget montasjesekvensene der stillbilder er klippet til musikk. Stillbildene er alle fra demonstrasjoner. Det er mange bilder av konfrontasjoner mellom politi og demonstrant, en del av bildene er i svart/ hvitt og musikken er tung rock. Bildene klippes i takt med musikken og til tider går det så fort at det er umulig å skille et bilde fra det neste, noe som gir følelse av kaos. Dette er sekvenser som krever en del tid og arbeid, og som jeg vil vise senere kommer det fram i elevenes rapporter at de har jobbet mye med kombinasjon av lyd, bilde og rytme. Bildevalg var viktig, og her synes jeg det er interessant å trekke fram noe som kom fram i forbindelse med videoobservasjonene. Nedenfor er et utdrag fra en

diskusjon guttene hadde i forhold til hva første bildet i bildemontasjen skulle være. Det vil si det første bildet etter åpningskommentaren om Blitz som den siste radikale bastion. Guttene mener montasjens første bilde er viktig fordi det skal representere Blitz, og de diskuterer hvorvidt et bilde med to mannlige punkere som kysser er riktig bilde:

1. Espen: Hva er åpningsbildet a?.. Vi må ha et bilde som ikke..
2. Hans: kan vi ikke bare ha sort skjerm a, og så at tekst og så begynner vi med ..
3. liksom med musikk og..
4. Espen: jo da, det er greit, men hva er åpningsbildet. Vi må ha et bilde.
5. Første bildet skal ikke folk se..
6. da skal det ikke stå Blitz i bildet. Folk må ikke skjønne at det er Blitz en gang.
7. Hans: jeg skjønnte ikke at det var Blitz da de to dreiv og...
8. bortsett fra hanekam, da. (*ref kyssebildet*)
9. (..)
10. Espen: ok, men det er ålreit
11. Hans: Eller polit... nei ikke politi, da.
12. Espen: men da fremstiller vi.. første bilde gjør at liksom.. første bildet gjør et ganske stort
13. inntrykk. Da fremstiller vi at Blitz er bare homser.
14. Hans: ja greit ikke ta det da.
15. Espen: Homo
16. (..)
17. Espen: jojo (*Legger kyssebildet ned på tidslinja.*)
18. Hans: nei nei, du trenger ikke å ..
19. Espen: men det trenger ikke å være femten sekunder det her, vet du. Det sier seg sjøl.

(27/9-05, dvd 2.6)

Guttene er usikre på om de skal bruke bildet helt i begynnelsen av reportasjen, de ønsker ikke å gi inntrykk av at Blitz først og fremst handler om å få lov til å være homofil. Samtidig mener de at det er et bilde på opprørskhet, og velger å legge nettopp dette bildet først i montasjen. Dette er en vurdering av innhold og plassering av reportasjens elementer for at det skal fungere best mulig til å fortelle en historie, og det er tydelig at for guttene er et bilde som kun skal ligge noen sekunder viktig uansett, spesielt fordi det skal ligge først i reportasjen.

Mye av argumentasjonen bak formvalgene både til jentene og guttene handler om hva som blir kult eller tøft, noe som kommer fram både i rapportene og i videoobservasjonene. Elevene utdyper ikke noe mer hvorfor et bilde oppleves som tøft eller riktig, men de har allikevel klare meninger om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Disse valgene opplever jeg at ligger mer intuitivt, blant annet fordi mange av valgene tas raskt uten verken uenighet eller lang tid på vurdering, noe jeg mener videoobservasjonen nedenfor illustrerer:

40. Grete: De begynte å bli veldig like (..)
41. *(de har sett på to eller tre litt mørke demonstrasjonsbilder hvor politiet er involvert)*
42. Kari: Trenger ikke å ta dem ved siden av hverandre.
43. Grete: Nei. (..)
44. (...) *(de ser gjennom noen flere bilder.)*
45. Grete: Skal vi ha det? *(bilde av tre politimenn)*
46. Kari. mm (..)
47. (...) *(de ser et bilde med to biler)*
48. Grete: Det har kanskje ikke så mye med Blitz å si?
49. Kari: Nei, det kan vi kanskje ta bort *(bildet klippes bort fra tidslinja)*
50. (...) *(de ser på flere bilder – stopper ved Plakat av en steinkaster)*
51. Grete: Det da? (..)
52. Kari: Mmja... hvis vi ikke sier hva det er så tror jeg ikke akkurat at ...
53. Grete: *fjerner bildet fra tidslinja*
54. Grete: Det og – hva er det for noe egentlig? *(bilde av person på demo)*
55. Kari: det ser ikke så veldig.. *(bildet slettes)*
56. (..)
57. Grete: Det er en eller annen brann, men jeg
58. vet ikke helt hva det er? *(et bilde med noe gult i)*
59. Kari: Ta det bort.

(27/9-05, dvd 2.2)

Kun en kommentar eller en halv setning er i flere tilfeller nok til at et bilde slettes. Dette kan oppleves som en motsetning i forhold til at elevene er veldig opptatte av en helhet der bilde, lyd og rytme sammen skal fortelle en historie. På den annen side kan det handle om en sikkerhet og en klar opplevelse av hva som fungerer. Elevene bygger på en erfaring de har gjort seg før de kom inn i klasserommet, de har en uutalt men klar idé om hvorfor noe fungerer og ikke.

Noe jentene bruker en del tid på er å finne skrifttypen på tittelen til reportasjen. De er opptatt av at også den skal underbygge den harde virkeligheten som anslaget deres følger opp med, og i rapporten til Grete kommer det fram at de lette fram en skrifttype på Internett de ønsket skulle gi det riktige, harde inntrykket. Ut fra hvor mye tid jentene brukte på å finne ut hvordan de kunne laste inn denne skrifttypen fra nettet og inn i Final Cut, er det tydelig at de tenker på det visuelle i alle deler av reportasjen. Både bilde, tekst og lyd skal sammen uttrykke historien de vil fortelle.

Bildene de selv har filmet fra Blitz har et rolig preg, og her er det stor forskjell på hvordan guttene og jentene bruker bildene. Dette er valg som jeg igjen vil knytte til sjanger. Guttenes reportasje har bare to egne bilder fra Blitz, og de er lagt helt til sist som illustrasjon på det siste Alexander og Anne sier. Det ene er bilde av veggmalingen ("action speaks louder than

words”) og det andre er et oversiktsbilde over blitzhuset. Bildet av blitzhuset er det siste bildet, og under ligger lyden av Anne som sier at ”sånn var Blitz for meg”. Uttalelsene om Blitz blir mer nøytrale utover i guttenes reportasje, og at også deres egne bilder av Blitz får ligge noen sekunder opplever jeg at understreker den rolige og mer nøytrale avslutningen. Jentene har valgt å bruke deres egne blitzopptak på en måte som passer inn i den sjangeren de har valgt. Bildene er brukt enten til å legge voiceover på, gjort helt på slutten av reportasjen, eller som innklippsbilder når dagens blitzere blir intervjuet. (Innklippsbilder er en betegnelse tett knyttet til nyhets- og featurereportasjer, og er bilder som legges inn i stedet for intervjubildet for å illustrere og variere intervjuet.) Deres egne opptak representerer ”dagen i dag” Blitz, og understreker det rolige, mindre aggressive inntrykket, et inntrykk som kan knyttes til andre del av tittelen; ”Bak fasaden”.

Evne til kritisk refleksjon vil jeg komme grundigere inn på i analyse av elevenes rapporter, men også i reportasjene og i arbeidet med disse mener jeg kritisk evne kommer til uttrykk på flere måter. Det er tydelig ut fra kildevalg og tema at elevene har gjort seg tanker om at folks oppfatning av Blitz ikke nødvendigvis stemmer med virkeligheten. De viser den stereotype, oppfattede virkeligheten ved hjelp av dramatiske stillbilder, klipperytme og musikk satt sammen. Slik forsterker de det bildet media har skapt av Blitz ved å selv forsterke mediebildet. Så stiller de spørsmålstegn ved dette inntrykket ved å slippe blitzerne til med kommentarer, i tillegg til bilder de selv har tatt. Dette er bilder som står i sterk kontrast til mediebildene de har funnet på nettet. Disse opptakene har en form hvor bildene får lov til å ligge noen sekunder, det er ingen brå kamerabevegelser og det er en del store bilder som gir en opplevelse av oversikt. Det underbygger kontrasten mellom det medieskapte Blitz og blitzernes egen versjon av hva Blitz er.

”Literacies of representation” handler som nevnt tidligere om innholdet i teknologien, å kunne analysere informasjon og forstå hvordan man skaper mening i tillegg til å vise kritisk evne og forstå visuelle virkemidler (Tyner 1998). Ut fra det jeg har trukket fram ovenfor mener jeg vi kan finne både information literacy, media literacy og visual literacy. Elevene har tydeligvis hentet informasjon fra Internett, de har gjennomført å lage en medieproduksjon, de har tatt stilling til noen kritiske spørsmål og de har tenkt mye på visuelt uttrykk.

5.1.4 Evne til refleksjon i sluttrapportene

Hver av medlemmene i gruppen skulle levere en individuell rapport. Læreren hadde på forhånd gitt temaer med underspørsmål som rapportene skulle diskutere eller svare på. Det ble gitt to versjoner av veiledning til hvordan rapporten skulle skrives, og den ene listen med veiledende spørsmål var mye grundigere enn den andre (vedlegg 3 og 4). Guttene har tydelig valgt å følge de enklere retningslinjene, mens jentenes rapporter er mye mer utfyllende. Jentene velger å følge temaene og underspørsmålene til den grundige veiledningen helt skjematisk. Jeg vil nedenfor gå gjennom hver enkelt elevs rapport.

Grete (vedlegg 5) har skrevet den grundigste og lengste rapporten på syv og en halv side og hvert enkelt av de 23 underspørsmålene i veiledning fra læreren er besvart. Språket og kommentarene virker mer modent og nøytralt enn i de andre tre rapportene, hun skriver ikke at det var ”fint” og ”der var vi flinke”, slik man kan finne i de andre rapportene. Hun går også grundig inn i beskrivelsen av alle delene av produksjonsprosessen, alt fra hvordan de fordelte arbeidsoppgaver til hva de gjorde først og sist. Det som også skiller Gretes rapport fra de andre rapportene er at hun hele veien trekker inn kritiske punkter i forhold til prosessen og tanker om hvordan de kunne blitt forbedret. Her er kritisk analyse av eget arbeid tydelig. Hun kommenterer både at de rent teknisk ikke var godt nok forberedt før opptak og at ideen deres ikke var tydelig nok. Dette betegner hun som mangel på en tydelig ”fokussetning”. Buckingham (2003:152) legger vekt på at en rapport skal ha fokus på hvordan publikum oppfatter produktet, og ved å fokusere på fokussetning mener jeg rapporten gjør det; uten fokus er det vanskelig å oppfatte hva man egentlig vil si. Dette er hun innom flere steder i rapporten, også ved å kommentere at de har tittelen ”bak fasaden”, men at de egentlig aldri kommer helt bak Blitz sin fasade. I forhold til kildekritikk og etikk er hun bevisst på at det ligger egeninteresser bak det Blitz viser på sine nettsider, og viser slik en bevissthet på hvem som sender hvilket budskap. Hun mener allikevel at kritiske reportasjer i aviser kan veie opp det ukritiske bildet blitzerne selv tegner. Dette begrunner hun med at avisene de bruker er veletablerte og anerkjente.

Den grundigste delen av rapporten handler om hvilke virkemidler, effekter og musikk de har brukt i redigeringsprosessen og hvorfor de har gjort de redigeringsvalgene de har gjort. Det er tydelig at her ligger hovedrefleksjonen og hovedfokus i arbeidet med reportasjen. For eksempel trekker hun fram at skrifttypen de valgte for tittelteksten passet uttrykket til

reportasjen. Dette var en skrifttype de måtte laste ned fra Internett, og hun skriver at det var viktig å få tak i den fordi den var en del av førsteinntrykket i reportasjen. Det er tydelig at hun er bevisst på hvilke bilder som sender hvilket budskap. Form-, bilde- og musikkvalg begrunnes hele veien med hvilket inntrykk de ønsket å gi seeren, hvilken historie de ville fortelle. Hun mener at bildene de fant fra Blitz sine demonstrasjoner er ”betydningsfulle” fordi de får fram det uttrykket Blitz har. Musikken ønsker hun skal forsterke det negative bildet av Blitz. Allikevel er musikken i begynnelsen av reportasjen rolig i forhold til hva man forbinder med Blitz, men hun poengterer at reportasjen nettopp skal se bak den fasaden alle ser og da kan musikken være med på å bygge opp kontrasten. På den annen side er det noen formvalg som begrunnes med praktiske hensyn, som for eksempel at de brukte voiceover fordi det ga overganger til en ny hendelse i reportasjen. Hvilken meningsbetydning som lå i voiceoveren er ikke pekt på som sentralt. For å trekke dette tilbake til sjangervalg, er det et slags brudd. Informasjon gitt i en voiceover er en viktig meningsbærer som komplimenterer bildet i en tradisjonell reportasje, noe jeg vil vise senere at også læreren kommenterer.

Kari (vedlegg 6) har en ganske lang, men ikke fullt så utfyllende rapport, til tross for at hun også har fulgt skjematisk de omfattende veiledende spørsmål fra lærer. Rapporten har et til tider muntlig språk, som for eksempel ” så vi spurte altså før vi bare satte i gang å filme” og ”...Esen var reporter og jeg sa hvordan opptakene (uten å ta over styring helt da) skulle være og forberedte blant annet hvordan det skulle se ut der vi intervjuet Alexander”. I forhold til kildekritikk og etikk har hun stor tiltro til det hun finner på nettet med den begrunnelsen at hun tror opphavsinstitusjon (Blitz selv eller avis) allerede har tenkt på kildekritikken. I forhold til opphavsrett sier hun at hun ikke hadde tenkt på det ettersom ”ingen hadde fortalt oss at vi skulle tenke på dette i dette prosjektet”. Samtidig kan det tolkes som om hun oppfatter at det er viktigere å sjekke opphavsrett i forhold til det man finner på nettet enn de hun har kjøpt eller funnet andre steder når hun nevner at de har ” bare brukt sanger de har funnet hjemme”. Rapporten avdekker at hun ikke har et reflektert forhold til reguleringer eller hva som er lov og ikke lov.

Valg av virkemidler og formuttrykk for å få fram oppfattelsen av Blitz gis størst plass også i Karis rapport. Hun gjør mange refleksjoner i forhold til hvorfor de valgte musikk, klippeform og bilder slik de gjorde og knytter det direkte til hvilket budskap de vil få fram eller hvilken historie de ønsker å fortelle. Musikken er valgt fordi de mener heavy musikk er

det blitzere hører på, og det lager ”mer sammenheng i reportasjen i forhold til hva temaet er”. Hun skriver de valgte å klippe bildene etter rytmen på sangen for å forsterke bildets budskap. At siste sang er rolig begrunner hun med at konklusjonen skulle være at Blitz ikke bare lager bråk for å lage bråk, og at det er et fint ungdomshus. En annen argumentasjon for valg av effekt som går på innhold og skape forståelse, er hvorfor de har valgt å supre intervjuobjekter; det er en enkel og tydelig måte å fortelle seeren hvem som snakker.

Begge guttene har korte og muntlige rapporter, og det er betydelig forskjell på guttenes og jentenes rapporter. **Espen** (vedlegg 7) har en kort og ganske muntlig rapport og er den eneste som ikke har forholdt seg direkte til de veiledende spørsmålene fra lærer. Slik er han den som løsriver seg mest fra de rammene som læreren gir. Han opplever tydeligvis ikke disse som bindende, og hans rapport kan oppleves mer som en muntlig filosofering over hvilke spørsmål som kommer i en produksjonsprosess. Allikevel er han tydelig på noen faglige elementer, og det er i forhold til dramaturgi og formvalg. Han ønsker en dramaturgi som går fra ”*slem til snill*”. I forhold til virkemidler for å få fram et budskap og et spesielt uttrykk nevner han hvordan de har brukt et av ”*dogmefilmens ti prinsipper*” med svarte frames mellom klippene, uten å gå inn i hva dogmefilm innebærer. Han begrunner det med at det er ”*et fint virkemiddel når du har et hardt tema, hard virkelighet, realitet*”. Han mener også at stillbildene ”forsterker klippet”. Han gjør seg noen betraktninger i forhold til bildeutsnitt og visuelle virkemidler i forhold til intervjuene. Igjen er det formvalg som bruk av klipp, bilder og musikk som får størst plass i rapporten. Det uttrykkes helt klare ideer om hvorfor de har gjort formvalgene, de har en ide om hvilke bilder, lyder eller klippertytmer som gir hvilket uttrykk og mening.

Hans (vedlegg 8) sin rapport er også kort, og følger nærmest skjematisk de mindre omfattende veiledningsspørsmålene fra lærer. Han beskriver hvem som har gjort hva, at han var lydmann, at det er en viktig jobb og at han er fornøyd med innsatsen sin. Han nevner en del praktiske årsaker til valg av intervjuobjekter og valg av opptakssted i tillegg til en betraktning om at folk skulle forbinde bakgrunnen i bildet med Blitz. Dette er den rapporten som gjør seg færrest betraktninger om valg av uttrykk. Utsnittet i bildene ble valgt ”*fordi det var fint*” og ellers skriver han at de har brukt lite effekter fordi de laget dogmefilm. Når han beskriver det han har lært trekker han først fram kamerateknikk, redigeringsprogrammet og til slutt ”*basis tingene i film*”.

De fire rapportene er veldig forskjellige. Grete leverer en lang og inngående rapport hvor hun har gjort seg mange refleksjoner rundt prosessen og trekker fram hva de kunne gjort bedre. Karis rapport er muntlig, ikke fullt så kritisk og med vekt også på det som var bra. Guttenes rapporter er begge veldig korte. I alle rapportene kommer det fram at de håndterer det tekniske utstyret som brukes på opptak. Redigeringsverktøyet nevnes også som noe nytt de har lært seg. Jeg finner det påfallende at ingen nevner å ha lært noe om Internett. Å laste ned bilder og musikk, å kunne mikse det sammen eller bruke lyd man har hjemme er noe de kan fra før, og som ikke dette prosjektet har gitt mer kunnskap om. De kan også bruke databaser og dele informasjon. Det kan indikere at de allerede er kompetente brukere av pc-programmer og Internett som verktøy. Elevene nevner heller ikke å ha lært noe helt nytt om visuelt uttrykk og hvilke bilder og lyder som forteller forskjellige historier. De vet hva de vil uttrykke – noe røft og tøft – og er stilsikre på hva som gir nettopp det inntrykket. Det kan bety at de har erfaring fra forskjellige medieuttrykk, og det er nettopp denne erfaringen som kommer til uttrykk i reportasjene og rapportene. Budskapet om Blitz skal fortelles med musikk og bilder, ikke sies med ord.

Som nevnt tidligere mener Buckingham (2003:150) at elevenes skriftlige refleksjon over eget arbeid kan ha en verdi i forhold til å opparbeide analytisk og kritisk evne. Samtidig er han er klar over faren ved at elevene kan ”pynte” på rapportene i håp om å få bedre karakter. Om elevene ønsker å pynte på rapporten vil nødvendigvis avhenge av hvor viktig rapporten er i evaluering fra lærer. Det vil komme tydeligere fram under punkt 5.2 hvor jeg vil se på rammer for digital literacy og gjøre noen betraktninger i forhold til viktigheten av rapporten.

5.1.5 Oppsummering

Jeg har brukt Tyners literacybegreper (1998) som analyseredskap for å se på hvorvidt digital literacy kommer til uttrykk hos elevene, og jeg mener at de på flere måter gir uttrykk for digital literacy både gjennom reportasjene og sluttrapportene. Vi kan finne igjen kunnskap og kommentarer som kan knyttes til Tyners begreper både innenfor ”tool literacies” og ”literacies of representation”. De sjonglerer mellom redigeringsverktøy, opptaksutstyr, henter informasjon, musikk og bilder på Internett. Multimodalitet er et sentralt kjennetegn i begge reportasjene, og elevene har lagt vekt på at musikk, bilder, tekster og klippertyme spiller sammen for å lage en helhet. Det er denne helheten som forteller historien. Det er varierende hvor mye hver enkelt elev reflekterer eller gjør kritiske analyser av alle aspekter

ved produksjonen i sluttrapportene sine. Mens Grete gjør en kritisk kildevurdering, sier Kari at hun regner med at Blitz ikke vil lyve. Guttene nevner ikke kildekritikk i sine rapporter i det hele tatt. Allikevel mener jeg begge gruppene uttrykker noe kritisk refleksjon gjennom reportasjene ved å sette forskjellige synspunkter opp mot hverandre og sette lys på at mediebildet er ensidig, nettopp ved å forsterke det ensidige.

Det kan noen ganger oppfattes som om elevene jobber mer intuitivt ut fra hva de mener gir det riktige uttrykket i reportasjen, uten å gi en begrunnelse for hvorfor det er akkurat slik. Allikevel er det tydelig at de stilsikre i forhold til hva de ønsker å uttrykke. I sluttrapportene kommer det også fram at de har brukt spesielt mye tid på montasjene hvor musikk og bilder skal kontrastere, og de skal klippes rytmisk for å forsterke inntrykket. Elevene legger stor vekt på det visuelle uttrykket, noe som vitner om at visual literacy blir gitt stor betydning. Voiceover er bare brukt i jentenes reportasje, guttene velger å ikke bruke opplesing av skrift som kommunikasjonsmiddel i det hele tatt.

Det er påfallende at elevene ikke nevner mer eksplisitt at de har lært om mulighetene som Internett gir i både research- og redigeringsprosessen. Det nevnes noen steder at Internett var et hjelpemiddel for å hente informasjon, for eksempel mener Grete at det er lett å finne informasjon på nettet, Kari skriver hun om fant et intervjuobjekt ved hjelp av en nettreportasje og Hans skriver at han brukte Internett for å hente informasjon. Elevene nevner allikevel ikke at de har lært noe nytt i forhold til å finne informasjon. Som observatør i klasserommet vil jeg konkludere med at Internett har vært et sentralt hjelpemiddel. Det meste de fant av bakgrunnsinformasjon lå på Internett, de hentet ned bilder og lyd derfra, de overførte musikk til hverandre og de fant skrifttyper. I rapportene nevnes det at de har lært om reportasjer og teknisk utstyr, og det kan tolkes som om Internett og de mulighetene det gir var noe elevene kunne fra før. Jeg må ta forbehold om at jeg ikke vet hva undervisningen har lagt vekt på før produksjonen av reportasjene, men elevene kan ha tatt med seg medieerfaringene de har fått utenfor skolen inn i redigeringssituasjonen.

I forhold til spørsmålet om hvordan digital literacy kommer til uttrykk hos elevene, mener jeg å finne at de gjennom tv-prosjektet har lært nye literacies spesielt knyttet til ”tool literacies” som bruk av opptaksutstyr og redigeringsverktøy, i tillegg til å lære om tradisjonelle sjangerbegreper. I tillegg bruker elevene også digital literacies som de har opparbeidet seg utenfor skolens undervisningsrammer. Spesielt i redigeringsprosessen har de

benyttet seg av kunnskap de hadde om digitale medier fra før, som for eksempel bruk av Internett til å laste ned bilder og skrifttype, kunnskap som det i utgangspunktet ikke var lagt vekt på i undervisningen. I tillegg mener jeg det er tydelig at mange av formvalgene og ideene til hvordan reportasjene skulle se ut er preget av det elevene selv har sett av medieuttrykk utenfor skolen.

5.2 Rammer for literacy

Som indikator for rammer for digital literacy har jeg valgt å se på lærerens vurdering av elevenes arbeid. Lærervurdering vil påvirke hva elevene lærer, en påstand basert på den didaktiske relasjonsmodellen der vurdering er et av de sentrale elementene i rammene rundt en undervisning (Engelsen 2002:53). Jeg vil sammenligne også lærervurderingene med Tyners (1998) todeling av literacy begrepet og vil kommentere noe i forhold til Buckingham (2003) sitt rammeverk for undervisning. Læreren har delt vurderingen av hele tv-reportasjeprosjektet opp i tre vurderingskriterier:

Mediekommunikasjon: Er reportasjen i tråd med senders profil, klarer reportasjen å kommunisere med målgruppen, idé, vinkling, struktur/ dramaturgi og refleksjonsrapport.

Mediedesign: Billedkomposisjon (utsnitt, kameravinkel og bevegelse), bruk av fotografiske virkemiddel, billeddramaturgi, lydbalanse, lyd kvalitet og klipping.

Medieproduksjon: Research, gjennomføring av produksjonen, innsats, samarbeid, evne til å organisere produksjonen, utnyttelse av tid, utnyttelse av muligheter på Final Cut.

I tilbakemeldingsrapportene fra lærer får elevene en karakter i hver av de overnevnte kategoriene. I forhold til Tyners literacybegreper er både ”tool literacies” og ”literacies of representation” representert i de tre vurderingskriteriene til læreren, men jeg opplever at det er lagt minst vekt på ”tool literacies”. Det som kan knyttes direkte til ”tool literacies” handler om lyd kvalitet og redigering på Final Cut. Det er ingen av de tre kriterier som handler direkte om bruk av Internett eller informasjonsinnhenting ved hjelp av digital teknologi. De fleste vurderingskriteriene mener jeg kan knyttes til ”literacies of representation” (information- media- og visual literacy), og spesielt er det lagt fokus på media literacy og visual literacy, ut fra det Tyner legger i begrepene. Buckingham (2003) sitt

rammeverk, gjort rede for underpunkt 3.3.2, inneholder fokus på produksjon, språk, representasjon og publikum. Jeg mener dette rammeverket også kan finnes igjen i lærerens vurderingskriterier.

Men hvilke rammer som legges for å lære digital literacy handler ikke bare om hvilke kriterier som elevene i teorien bedømmes etter, det handler i like stor grad om hvordan kriteriene vektlegges, eller om de blir tatt hensyn til i det hele tatt når læreren gjør sine vurderinger. For å kunne si noe om hva som vektlegges er det interessant å gripe fatt i forskjellene mellom elevenes tilbakemeldinger fra lærer. Begge jentene har fått betydelig bedre karakterer enn guttene, så deres produksjon og generelle innsats representerer tydeligvis i stor grad det læreren premierer. Som jeg har vist ovenfor er den største forskjellen mellom jentenes og guttenes reportasjer valg av sjanger. I tillegg er det store individuelle forskjeller på refleksjonsrapportene. (Lærerens evaluering er vedlegg 9 (Grete), 10 (Kari), 11 (Espen) og 12 (Hans)).

I **mediekommunikasjon** fikk Grete karakter 5/4 mens Kari fikk 4+. Forskjellen mellom Kari og Grete i den skriftlige tilbakemeldingen fra lærer ligger i omtalen av rapporten til Grete. Hennes rapport får mer positiv omtale enn Kari sin, selv om Karis også betegnes som bra. Ettersom alle andre kommentarer fra lærer er like, tolker jeg det som at rapporten til Grete trekker henne en halv karakter opp. Jentene får positiv tilbakemelding på at de har fine overganger og at voiceoveren klarer å kommunisere. Her er det interessant at jentene i sin rapport ikke la vekt på innholdet i voiceoveren, de skriver om hvordan det bedret overganger fra en sekvens til en annen. Jeg oppfatter det som om læreren leser noe annet i voiceoveren enn det jentene skriver om, og dette kan handle om hvilken sjanger læreren fokuserer på. I en nyhetsreportasje blir store deler av fortellingen fortalt gjennom voiceover. Lærer gir ros for anslaget med musikk under stillbilder. Dette er også de sekvensene som jentene har jobbet mest med, og lagt stor vekt på i forhold til formidling av budskap, noe som kommer fram i refleksjonsrapportene. Læreren mener reportasjen også kommuniserer med målgruppen, noe de knytter til musikkvalg.

Guttene fikk karakter 3 på medieproduksjon, en og en halv karakter lavere enn jentene. Til tross for at utgangspunktet og ideen til gruppen var lik, får guttene dårligere omtale for ideen sin. De kritiseres for å ikke komme ”innenfor Blitz”. Her synes jeg det er påfallende at reportasjens tittel og rapporten ikke indikerer fokus på å komme innenfor eller bak fasaden

til Blitz, det er det jentenes reportasje som gjør. Allikevel får guttene kritikk for å ikke følge opp dette innenfor-fokuset. Guttene kritiseres for å ikke ha noe klart fokus i det hele tatt. Lærer mener hun ser et ønske fra guttene om ”å belyse hva folk synes om Blitz og se det i lys av enkelte positive utsagn om Blitz. Men dette blir for tynt”. Guttene valg av en rask klipp mellom to kontrastholdninger premieres ikke. Guttene får positiv omtale for anslaget sitt, som også er den sekvensene de har fokusert mest på i rapportene. De får kritikk for å ikke supre intervjuobjektene. Dette mener jeg igjen kan oppfattes som en henvisning til sjanger, i en reportasje innenfor nyhets-/ feature sjangeren vil det alltid være en super. Læreren legger til slutt vekt på tynn rapport og savner begrunnelse og refleksjon.

Flere av tilbakemeldingene til jentene og guttene er like, men i forhold til valg av idé og evne til å formidle historien er kritikken mot guttene krassere. Her mener jeg man kan diskutere hvorvidt valg av sjanger spiller inn. Hvis vi ser på guttenes reportasje har den et helt annet formgrep enn jentene, den er en slags kontrastmontasje med en ”happy ending”. Ideen blir kritisert for å være tynn. Jentenes reportasje som ligger tett opp til en gjenkjennelig featurereportasje eller minidokumentar, blir kritisert for å ikke komme helt i mål med en god idé. Det er selvfølgelig nødvendig å se på kvaliteten av reportasjene innenfor hver sin sjanger for å vurdere om det var kvaliteten i seg selv læreren mener er for dårlig, eller om det er valg av sjanger som gir utslaget for guttenes dårligere karakterer. En slik kvalitetsvurdering er et filmanalytisk spørsmål, og for omfattende til å gi noe ordentlig svar på her. Jeg opplever allikevel at de to reportasjene er tydelige på hvilken sjanger de legger seg innenfor, og at det ikke er vesensforskjellige i kvalitet. De er basert på det samme bildematerialet og har mange felles formgrep. Dette kan være en indikasjon på at det er jentenes valg av sjanger som premieres, og det er en tradisjonell sjanger som man ofte finner i utvidede nyhetssendinger eller featuremagasiner.

Guttene får i tillegg kritikk av rapportene sine, og som vist tidligere er guttenes rapporter mye mindre omfattende enn jentene. Dette vil også ha vært med på å trekke karakteren ned, men læreren gir ingen indikasjon på hvor stor del av karakteren som var påvirket av rapporten.

I **mediedesign** fikk Grete 4+ mens Kari fikk 4. Her er det interessant å merke seg at produktet som karakteren skal vurderes etter er lik for begge jentene, og de skriftlige tilbakemeldingene jentene får av lærer er identiske. Allikevel skiller det en halv karakter

mellom dem, noe jeg vil komme tilbake til senere. Læreren nevner først positivt at de har brukt innklippsbilder. De trekkes for intervjuobjektene plassering i bildet, det er et poeng at de skal ha luft i blikkretning og speiles mot hverandre. Igjen kan vi kjenne igjen klassiske bildekomposisjoner fra nyhetsreportasjesjangeren. Under dette punktet kommenteres også noen rent tekniske punkter som lydnivå og lysnivå og skarphet i bildene, som trekker ned. Guttene fikk karakter 3 på mediedesign. Her er den størst forskjellen i kommentarene mellom jentene og guttene knyttet til valg av svarte rammer mellom bildene. De svarte overgangene blir kalt humpete og ”ser ut som sorte ruter som burde tatt bort”. Lærer antar at de forsøker å gjennomføre en effekt de ikke har mestret og ber dem la være å bruke effekter når det er umotivert. Resultatet av den kritikken fører til en konklusjon fra lærer om at reportasjen virker uferdig.

At jentene har fått ulik karakter når samme kriterier ligger til grunn og de har levert samme produkt, kan selvfølgelig være en feil fra lærers side, men som jeg vil vise nedenfor gjelder det samme for evalueringen av medieproduksjon. Det også til tross for samme skriftlige tilbakemelding fra lærer. Den eneste forskjellen mellom de to jentenes innlevering etter endt prosjekt er rapportene, men det er bare under mediekommunikasjon at rapporten skal evalueres. Når Kari allikevel har fått dårligere karakter på de to andre punktene, kan det synes som om rapporten også fikk påvirkning her. Det vil eventuelt bety at guttenes mindre omfattende rapporter vil trekke deres karakter ned også der rapporten egentlig ikke skal ha betydning.

Det er også tydelig at valget av dogmefilmeffekten som begge guttene nevner i rapportene sine, ikke har blitt tolket som en dogmeeffekt av lærer. I stede blir det tolket som manglende evner i redigering, og ender slik opp med å trekke karakteren ned. Det som er interessant er at både valg av ide og dramaturgi (fra slem til snill) og forklaring av svarte frames (dogmefilm) kommer fram i Espen sin rapport, noe som kunne vært oppklarende ettersom lærer etterlyser både en klar idé og tror de har bommet i redigeringen. Dette kan henge sammen med at lærer kun har vurdert reportasjen for seg, uten å ha lest sluttrapporten. På den annen side har jentene fått kommentarer fra lærer som viser direkte tilbake på rapporten de skrev, spesielt i mediekommunikasjon hvor lærer utdyper det jentene har skrevet om fokussetninger. Det kan oppfattes som om de mer utfyllende rapportene også blir lest grundigere og lagt mer vekt på når andre aspekter skal vurderes.

Medieproduksjon er en vurdering av prosessen som helhet i tillegg til vurdering av tekniske ferdigheter på redigeringsverktøyet. Grete har fått karakteren 5 og Kari fått 5-, til tross for helt lik skriftlig tilbakemelding. Det kommenteres at de har lært å sjekke utstyret før de drar ut, noe som oppleves som direkte kommentar til noe de begge nevnte i rapportene sine; de hadde ikke forberedt seg godt før opptak. Her bruker lærer rapporten som veileder for tilbakemeldingen. Jentene kritiseres for å ikke jobbe godt nok med å finne intervjuobjekter, men får ros for valg av stillbildene og redigeringen. Guttene har fått karakter 5/4, og det som trekker opp er at de har ”stått på og villet”. De kritiseres for å ikke ha jobbet mer med research og at klippen er uferdig. Her er det interessant at guttene og jentene jobbet helt parallelt fram til redigering både med research og samarbeid, og i løpet av redigeringen har de også utnyttet mulighetene på redigeringsenheten på lik måte. De har også fått tak i de samme stillbildene av Blitz, men dette er det bare jentene som premieres for. Jentene kritiseres for valg av intervjuobjekt, guttene kritiseres for å ikke ha jobbet godt nok med idéutvikling og research.

5.2.1 Oppsummering

Generelt kommer evaluering av både ”tool literacies” og ”literacies of representation” slik Tyner (1998) definerer det tydelig til uttrykk i lærerens tilbakemelding, ikke bare i kriteriene for evaluering, men også i selve evalueringene. Læreren ser på det visuelle uttrykket, på om elevene får fram mening, om de snakker til målgruppen for eksempel ved hjelp av musikk og om de behersker de tekniske sidene ved å lage en reportasje. Dette er med på å skape rammer for å lære digital literacy.

Internett er et viktig hjelpemiddel for elevene, men ferdigheter i forhold til bruk av Internett er ikke nevnt i lærerens sine tilbakemeldinger. Man kan anta at dette er kunnskap som lærer forutsetter at elevene har. Samtidig kan det være en indikasjon på at lærer mener Internett ikke spiller en sentral rolle i en produksjon av en mediereportasje. Når allikevel Internett får en så viktig plass i elevenes produksjon er det et bilde på hvordan kunnskap elevene har tilegnet seg på uformell læringsarena blir tatt med inn i undervisningen. Det betyr igjen at læreren skaper rammer for digital literacy og rom for uformell læringsarena.

Det mest påfallende i datamaterialet fra lærerevalueringen er den store forskjellen i karakter og positiv tilbakemelding mellom jentenes og guttenes reportasjer og arbeid, til tross for at

mye av produksjonen var lik. Jeg oppfatter det som om forskjellen i karakter mellom guttene og jentene handler om sjangervalg de har gjort og sluttrapportene. I forhold til sjangervalg har reportasjen til guttene får mer kritikk både for form og innhold i forhold til jentene. Dette kommer tydeligst til uttrykk ved at karakteren som gis i mediedesign, som handler om billeduttrykk og form, er nesten to karakterer dårligere for guttene i forhold til jentene. Guttenes valg av en mer ungdomspreget sjanger og form har tydelig ikke gitt uttelling, mens jentene med sitt mer tradisjonelle sjangervalg har fått bedre karakterer. Det mer ungdommelige uttrykket er ikke like verdsatt i undervisningen. Det innebærer at i arbeidsprosessen har elevene fått lov til å utvikle sin egen idé, men formatet de skal utvikle den i er i større grad styrt av lærer.

I forhold til rapportene mener jeg det er interessant å se på forskjellen mellom guttene og jentene, men også jentene i mellom. Rapporten skulle bare telle under ett av de tre kriteriene, men Kari, som har skrevet den dårligste rapporten, får også dårligere karakter enn Grete på mediedesign og medieproduksjon, til tross for at hun her har levert nøyaktig det samme som Grete i forhold til de kriteriene de dømmes etter. Ettersom guttenes reportasje også får negativ tilbakemelding er det vanskelig å si hvor mye deres kortere refleksjonsrapporter trekker karakteren ekstra ned de stedene rapportene egentlig ikke skal være en del av vurderingen. Ut fra forskjellen i karakter mellom jentene, og også ut fra at en av de to versjonene av de veiledende spørsmålene til rapporten var veldig omfattende, vil jeg anta at rapportene tillegges stor vekt når elevene evalueres. Igjen vil jeg tilbake til Buckingham (2003) som mener rapport som selvrefleksjon fungerer bedre i teori enn praksis. Det er en fare for at de elevene som er sterkest i skrift vil bli premiært uforholdsmessig mye. En slik premiering verdsetter den selvrefleksjonen som kan uttrykkes med ord. Det betyr at den underbevisste eller kunstneriske idé som er vanskelig å sette ord på ikke vil premieres like høyt, ettersom en slik underbevissthet ikke kan vurderes ut fra en rapport, men heller ut fra produktet og arbeidet med dette (ibid:151). Hvis den underbevisste refleksjonen skal settes pris på må læreren åpne for at analyse og refleksjon kan uttrykkes også kun gjennom bilde og lyd, uten at det blir satt ord på gjennom en rapport. I lærerens tilbakemeldinger til de fire elevene blir analytiske evner ikke kommentert utover det som står i rapportene. Eventuelle analytiske evner vist gjennom reportasjen blir ikke nevnt. Det er også varierende fra elev til elev hvor mye lærerens tilbakemeldinger sier om hva elevene har skrevet i rapportene sine. Det er jentenes grundige rapporter som blir kommentert i forhold til valg de har gjort i reportasjen. Dette gjøres ikke i guttenes reportasje, for eksempel i forhold til dogmefilm.

Hvis rapportene spiller en viktig rolle når elevene skal evalueres, står jentene tydelig sterkere med deres grundige og oppskriftsmessige rapporter.

I forhold til hvor mye rapportene spiller inn vil jeg trekke linjen tilbake til kapittel to og premisset for oppgavens problemstilling; at skolen ikke henger med samfunnet i sitt syn på digitale medier, og at skolen ikke tar innover seg de endringene digitalisering har skapt, verken i forhold til hva elevene opplever som relevant kunnskap eller i forhold til mer kunnskapsteoretiske endringer. Skolen har tradisjonelt foretrukket monomodal kommunikasjon gjennom skrift (Østerud 2004), men man kunne forvente at en undervisning i tv-reportasje hvor både læreplanen og vurderingskriteriene så tydelig *ikke* peker mot det monomodale, ville legge mer vekt på multimodalitet. Her mener jeg dataene kan antyde at læreren verdsetter tradisjonelle sjangre og refleksjon uttrykt i tekst, og det i motsetning til det jeg mener å ha funnet i læreplanens hovedmål og i de vurderingskriteriene som er lagt. Hvis det er det monomodale som får prege vurderingen, vil ikke det være med på å legge til rette for læring av digital literacy. Det er heller ikke med på å skape et mediefag som kan være en møteplass mellom formell og uformell læringsarena. Ut fra mine data kan man antyde at det eventuelt er læreren som gjør møtet mellom formell og uformell læringsarena vanskeligere enn det kunne vært i teorien.

Jeg mener at mitt datamateriale viser at flere kriterier og tilbakemeldinger fra lærer skaper en arena for å lære digital literacy og gir erfaringer fra uformell læringsarena plass i undervisningen. Samtidig blir det monomodale uttrykket gitt stor verdi, en faktor som knyttes mer til den tradisjonelle måten å tenke på i skolen. I teorien, gjennom vurderingskriteriene som er satt opp av lærer i forkant av evalueringen, står digital literacy i fokus i medieundervisningen, og refleksjon gjennom skrift blir ikke gitt hovedvekt. I praksis kan det være lett å vurdere refleksjon bare ut fra de skriftlig tilbakemeldingene, noe det kan se ut som om er gjort i den medieundervisningen jeg fulgte.

Det tydelige kjønns skillet er påfallende, og forskjellig vurdering av gutter og jenter på skolen er en debatt i seg selv, utenfor denne oppgavens problemstilling. Allikevel vil jeg nedenfor bringe fram noen fakta som er kommet i forhold til jenter og gutters bruk av IKT, og jeg mener det er interessant å se på oppgavens problemstillinger i lys av disse.

5.3 Kjønnsperspektivet

Å bruke IKT er like dagligdags for gutter og jenter, og begge kjønn bruker det mye mer hjemme enn på skolen, viser rapporten "Digitale kjønnsskiller?" skrevet på oppdrag for Undervisnings- og forskningsdepartementet i 2004 (Kristiansen 2004). Allikevel konkluderer rapporten med at det er fare for digitale skiller fordi guttene har en mer omfattende bruk av IKT hjemme i forhold til jentene (ibid). Det vil si at guttenes mer omfattende bruk av IKT vil gi dem fordeler i når de skal forholde seg til et digitalt samfunn. Her mener jeg det er interessant at mine data ikke ga uttrykk for en slik forskjell mellom gutter og jenters omgang med digitale verktøy, snarere tvert om. Jentene var mer utprøvende da det stoppet opp, og et eksempel på det var i forbindelse med valg av skrifttype til åpningsteksten. De valgt en løsning som var for komplisert til at læreren kunne hjelpe dem, men allikevel valgte de å undersøke og fant ut av det utenfor undervisningstiden. I forhold til forskningsrapporten "Digitale kjønnsskiller?" er dette funnet ikke typisk, det er i større grad gutter som lærer seg å bli mer avanserte brukere av digital teknologi på fritiden.

På den annen side var jentene veldig pliktoppfyllende i forhold til oppgaven som var gitt fra lærer. De fulgte instruksjoner om valg av sjanger og skrev grundige og lange refleksjonsnotater. Når lærer har satt opp 23 veiledende spørsmål mener jeg det er tydelig at lærer legger vekt på rapporten, og dette har jentene skjønnet og det er en form de behersker. Vi finner ikke igjen så mye av jentenes egen ungdomskultur i det produktet de leverer som vi gjør hos guttene. Guttene velger sin egen sjanger og ønsker tydeligvis ikke å legge vekt på rapporten.

Forskningsrapporten "Digitale kjønnsskiller?" ser på gutters tilnærming til bruk av IKT som en styrke og mener skolen har et ansvar for å gi alle elever lik digital kompetanse. Men til tross for at denne rapporten ser på gutters tilnærming til IKT som en styrke, er det jentenes tilnærming til å lage et medieprodukt som premieres i den undervisningen jeg har fulgt. Karakteristisk ved jentenes arbeid er at de holdt seg innenfor de rammene og sjangeren som lærer ga, og de la vekt på skriftlig rapport. Guttene har i større grad gått utenfor rammene gitt fra lærer, de har valgt å bruke sitt eget ungdomsuttrykk - noe som ikke premieres. Dette mener jeg reiser en interessant problemstilling, ettersom man er redd for digitale skiller ut fra at gutter kan bli mer avanserte i sin bruk av IKT. På den ene siden har vi en rapport som mener at det er fare for digitale kjønnsskiller fordi gutter er mer avanserte i sin bruk av IKT.

På den andre siden har jeg analysert empiri som viser en undervisning der skolen verdsetter det mer konforme og skoleflinke, representert av jenter. For min oppgave kan disse funnene være med på å belyse hvordan mediefaget kan gripe den utfordringen det er å premiere den kompetansen som styrker elevene i møte med samfunnet utenfor. Det kan være med på å bevisstgjøre at det ikke nødvendigvis er det skoleflinke eller tradisjonelle som er viktig å fokusere på i en undervisning med digital literacy som mål, det er ikke nødvendigvis det som bygger opp et avansert forhold til digital teknologi. Det kan være mer sentralt å løsrive seg fra tradisjonelle oppfatninger og kommunikasjonsformer, og slik jeg oppfatter mine data vil det innebære en større premiering av guttenes tilnærming til oppgaven.

6. Avslutning

Jeg har sett på mediefagets rolle i det digitale kommunikasjonssamfunnet, og beskrevet et betydelig skille mellom skole og samfunnet rundt i forhold til medier og IKT. Skolen kritiseres for ikke å henge med i den samfunnsutviklingen som til tider skjer i svimlende hastighet. Mens bredbåndene blir bredere, chatte-kanalene flere og ungdom spiller online spill med hverandre uansett hvor på kloden de befinner seg til alle døgnets tider, kritiseres skolen for å bare bruke datamaskinen til å lage fine kopier til utdeling i klassen. Jeg har beskrevet det som et skille mellom skolen som "outsiders" og elevene som "insiders", ut i fra at skolens forståelse og tilnærming til IKT er annerledes i forhold til hvordan barn og unge som "insiders" forstår og bruker digitale medier. Det handler både om praktisk bruk av medier og teknologi i hverdagen, men også om mer grunnleggende epistemologiske spørsmål. Når skolen fylles med "insiders" møter den en utfordring.

Som tittelen på oppgaven indikerer mener jeg at en av arenaene som kan skape en møteplass mellom "insiders" og "outsiders" forståelse og bruk av IKT er mediefaget. Mediefaget er et fag som kan brukes som et bilde på et "mini-mediesamfunn", hvor mange av elementene som skaper det som i dag har betegnelsen kommunikasjonssamfunnet kan inkluderes som en naturlig del av undervisningen. Min analyse utforsker hvordan mediefaget kan være med på å minske forskjellen mellom skolens pedagogiske tilnærming til digitale medier og den tilnærmingen til IKT elevene har på fritiden. Hvis medieundervisning skal skape en møteplass for formell og uformell læringsarena og skape en undervisning som oppleves som relevant for elevene, må den legge vekt på å lære elevene digital literacy.

Denne oppgaven har som utgangspunkt at digital literacy er sentralt som kobling mellom skolen og mediesamfunnet (Erstad 2005:30). For å kunne vise at digital literacy kan skape en slik kobling, har jeg gjort rede for både literacy og digital literacy, ettersom digital literacy er et av flere literacybegreper. Mens literacy er knyttet til et stort forskningsfelt, og har historisk bare vært knyttet til å lese og skrive er digital literacy en del av utvidelsen av literacybegrepet som skjedde fra 70-tallet og framover. Man så at det ikke bare er tekst eller tale som kunne fungere som meningsbærende medieringsformer, men også lyd, bilder og hendelser; literacy ble forstått som et sett av sosiale praksiser. Det å være literate, innebærer å *"...være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske*

medieringsformer er involvert” (Østerud 2004:179), og digital literacy innebærer da å være en kompetent deltaker der digitale medieringsformer er involvert. For å definere digital literacy mer konkret for videre å kunne anvende definisjonen som et analyseredskap valgte jeg Tyner (1998) sin todeling av seks literacybegreper; ”tool literacies” som handler om bruk og håndtering av digital teknologi i seg selv og ”literacies of representation” som handler om forståelse og anvendelse av innholdet i teknologien. En forutsetning for å kunne bruke Tyners begreper i analysen har vært en argumentasjon for at alle teknologiske kommunikasjonsformer er i ferd med å bli digitale.

I min overordnede problemstilling stilte jeg spørsmålet *Kan medieundervisning med fokus på digital literacy skape et møte mellom formell og uformell læringsarena i klasserommet i forhold til medier og digital teknologi?* Min konklusjon er ja. Jeg har forsøkt å beskrive både i teori og i praksis hvordan et mediefag med mål om digital literacy er et klasserom som ikke er en lukket arena, men et sted der informasjonssamfunnets kilder og kanaler gis rom, og hvor uformell læringsarena blir gitt en plass i klasserommet. Den teoretiske innfallsvinkelen har vært å beskrive hvordan medieundervisning med mål om å lære elevene digital literacy kan gjennomføres, og jeg har i stor grad brukt et rammeverk fra den britiske pedagogen David Buckingham. Han beskriver en kombinasjon av praksis og teori i klasserommet og legger vekt på kritisk analyse av alle aspekter knyttet til media. Elevene skal ikke beskyttes, men forberedes på å håndtere kommunikasjonssamfunnet og opparbeide en kritisk og analytisk forståelse. I forhold til digital literacy handler det om å lære om innhold og teknologi i samspill. Det er en endring i forhold til hvordan skolen tradisjonelt har undervist i medier og IKT. Fagene har vært undervist i som to atskilte kunnskapsfelt der mediekunnskap har hatt fokus på beskyttelse mot mediepåvirkning og undervisning i datateknologi har handlet om tekniske ferdigheter. For å gjøre en sammenligning med praksis har jeg sett på hovedmålene i medier og kommunikasjon VK1, og har konkludert med at ut fra hvordan læreplanen beskriver hovedmålene i medier og kommunikasjon VK1, er det mulig å tolke inn føringer som underbygger et fokus på digital literacy i undervisningen.

Med den andre problemstillingen stilte jeg to spørsmål: *Hvordan kommer digital literacy til uttrykk hos fire elever i faget ”medier og kommunikasjon VK1” i et tv-prosjekt og hvilke rammer skaper læreren for å lære digital literacy gjennom sin vurdering av elevenes arbeid?* Målet var å se den overordnede problemstillingen i lys av empiriske undersøkelser.

Ved å analysere empiri samlet inn i medier og kommunikasjon VK1 i løpet av et tv-prosjekt, mener jeg at jeg har gjort flere interessante observasjoner. For å besvare problemstillingens første spørsmål så jeg på om de fire elevene vi fulgte gjennom tv-prosjektet lærte og uttrykte digital literacies, og om undervisningen ga plass til det de hadde av kunnskap erfart på uformell læringsarena. Flere av funnene indikerer at eleven lærte nye digital literacies, som kamera og redigeringsutstyr. De tok også med seg digital literacies lært på uformelle læringsarenaer inn i prosjektet, spesielt bruk av Internett og ideer til hvordan visuelle effekter satt sammen med lyd og musikk fortalte historiene de ville fortelle. Elevene viste både gjennom rapportene de skrev og gjennom reportasjene at de hadde en styrke i å kunne lage multimodale tekster. Noen valg var mer intuitivt basert enn uttalte vurderinger, men allikevel er det tydelig at elevene er stilsikre i forhold til hva de ønsker å uttrykke. Den største variasjonen mellom elevene handlet om evne til å uttrykke seg skriftlig, og jeg mener at dette ga betydelige utslag i hvordan læreren evaluerte dem – et spørsmål knyttet til problemstillingens andre spørsmål.

Problemstillingens andre spørsmål, hvordan læreren la til rette for å lære digital literacy i ut fra hvordan hun evaluerte elevene, kan knyttes til premisset for denne oppgaven; forskjellen mellom skole og elever i deres forståelse og bruk av digitale medier. Her var funnene fra empirien ikke entydige. På den ene siden premierer læreren evnene for at de har skapt multimodale tekster og historier fortalt med bilde, rytme og lyd. På den annen side kan det se ut som om det er to aspekter hvor læreren foretrekker det tradisjonelle og ”skolske” framfor det ungdommelige. Det handler om sjanger og hvor stor vekt læreren legger på de skriftlige rapportene som elevene leverte inn. Jentegruppen, som både hadde valgt en tradisjonell NRK nyhetsreportasjesjanger og hadde skrevet grundige rapporter, gjorde det mye bedre enn guttegruppen, som hadde valgt en mer ungdommelig reportasjesjanger og la lite vekt på rapporten. Guttene gjorde det betydelig dårligere enn jentene, og fikk opp til to karakterer dårligere. De fikk kritikk for både formvalg på reportasjen og innholdet i rapportene sine ble ikke vektlagt i like stor grad som hos jentene. I jentenes tilbakemeldinger fra lærer ble rapporten mye tydeligere kommentert.

Ut fra tilbakemeldingene eller vurderingskriteriene, la ikke læreren vekt på bruk av Internett i arbeidsprosessen. Dette fant jeg underlig, ettersom jeg som observatør opplevde Internett som et integrert og helt essensielt hjelpemiddel for elevene. En forklaring kan være at dette klasserommet var så integrert i den digitale utviklingen at Internettkunnskap er en uuttalt

forutsetning for å henge med. Samtidig oppfattet jeg det ikke slik at mangel på bruk av Internett ville trukket karakteren ned, ettersom alle de positive tilbakemeldingene like gjerne kunne vært knyttet til en analog tv-reportasje.

Konklusjonen til den første problemstillingen var at i teorien kan en medieundervisning med fokus på digital literacy skape en møteplass for formell og uformell læringsarena. Når jeg skal se dette i lys av de kvalitative dataene, mener jeg at analysen beskriver en medieundervisning som fungerte som en arena for å skape en møteplass mellom formell og uformell læringsarena i forhold til digitale medier også i praksis. Samtidig kan noen av dataene også brukes til å underbygge kritikken mot skolen i forhold til å ikke henge med i utviklingen. Det vil jeg knytte til vurderingen læreren gjorde i forhold til vektleggingen av rapporten i forhold til reportasjen. I mine data kan det se ut som om mentaliteten hos læreren i VK1 klassen jeg fulgte i noen sammenhenger fortsatt henger igjen i en tradisjonell måte å tenke på, ut fra at det monomodale blir gitt så stor vekt i en undervisningstime der egentlig multimodalitet står i sentrum.

Undervisningen var fra en VK1 klasse. Det betyr at elevene allerede har hatt medieundervisning året før, og skal videre å ta VK2. Et spørsmål som kunne vært interessant å gå inn i er å se på elevenes utvikling videre. Jeg har sett på den digital literacy elevene gir uttrykk for i dag, men spørsmålet blir hvilken kontekst eller læringsarena som vil prege den videre utviklingen. Vil guttene velge å bli mer ”konforme” for å få bedre karakterer neste år, eller vil de fortsette å løse oppgavene med et mer ungdommelig blikk? En annen innfallsvinkel for videre studier kan være å se på hva som påvirker læreren i hennes valg av rammer for undervisning. Lærerens tilbakemeldinger og vurderingskriterier vil være basert på flere faktorer som for eksempel læreplanen, skolens ressurser, kulturen på den enkelte skole og lærerens holdninger og kunnskap. Ut fra mine funn kan det se ut som om intensjonene og de skriftlige retningslinjene for vurdering i mediefaget ligger nærmere den uformelle læringsarenaen og samfunnet rundt skolen, enn det som får hovedvekt i lærerens vurderinger. Et nærliggende spørsmål å stille er da hva som i størst grad preger lærerens rammer og tilrettelegging for digital literacy. Det kan gi interessante svar hvis man ønsker å endre klasserommets rammer.

I den medieundervisningen jeg observerte opplevde jeg at elevene var på hjemmebane i forhold til medier og IKT. Jeg mener å ha sett et klasserom der interesser og formspråk

knyttet til elevenes egen ungdomskultur ble gitt en plass. Samtidig var det de elevene som la seg tette opp til den tradisjonelle skolekulturen som ble høyest premiert. Dette illustrerer at det er en vanskelig balansegang å skulle skape et mediefag som en konstruktiv møteplass for formell og uformell læringsarena. Faget skal på den ene siden ikke ukritisk gi rom for alle ungdommens uttryksformer men heller ikke tviholde på at den tradisjonelle måten å gjøre ting på er best. Målet må være å gi støtte for videre kritisk og konstruktiv forståelse og bruk av digitale medier.

Kildeliste

- Abbot, C. (1998): *Making connections: Young People and the Internett*. I Sefton-Green, J. (Red.): Digital diversions. Youth Culture in the Age of Multimedia. London: UCL Press
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bostad, F. (2001): *IKT, dialog og læring*. I Jopp, C. (Red.): IKT og læring i humanistisk perspektiv. Oslo: Cappelen
- Buckingham, D. (2003): *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press
- Buckingham, D. (2004): *The Media Literacy of Children and Young People*. Centre of the Study of Children, Youth and Media Institute of Education. University of London
- Burn, A. and Parker, D. (2003): *Tiger's Big Plan: Multimodality and the Moving Image*. I Jewitt, C. & Kress, G. (Red.): Multimodal Literacy. New York: Peter Lang Publishing
- Crain, W. (2000): *Theories Of Development. Concepts and applications*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. 2003-2004. Stortingsmelding nr.30 *Kultur for læring 2003-2004*. Oslo: GAN Grafiske AS
- Drotner, Kirsten (2001): *Medier for fremtiden. Børn, unge og det nye medielandskab*. København: Høst & Søn's Forlag
- Engelsen, B.U. (2002) *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Erstad, O. (1998): *Mediebruk og skolepult*. I Haldar, M. & Frønes, I. (Red.): Digital barndom. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Erstad, O. (2004): *Mediekompetanse i et sosiokulturelt felt*. I Norsk medietidsskrift. Årg. 11, nr.3. Oslo: Universitetsforlaget
- Erstad, O. (2005): *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, I. (1998): *Mot en digital barndom*. I Haldar, M. & Frønes, I. (Red.): Digital barndom. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Frønes, I. (2002): *Digitale skiller. Utfordringer og strategier*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gilje, Ø. (2002): *Nye medier – nye mål?* Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Gilje, Ø. (2005): *Unge filmskapere i digital sjangerlek* I TILT, mediepedagogisk tidsskrift 02/2005.

ITU (2003): Problemnotat. *Digital kompetanse. Fra fjerde basisferdighet til digital dannelse*. <http://odin.dep.no/archive/ufovedlegg/01/04/Pnota042.pdf> (25.07.06)

Korsgaard, O./ Løvlie, L. (2003): *Innledning*. I Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (Red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold

Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge

Kristiansen, T. (2004): *Digitale kjønnsskiller?* En rapport skrevet på oppdrag fra Undervisnings- og forskningsdepartementet, Program for Digital Kompetanse.

Lankshear, C. og Knobel, M. (2003): *New Literacies. Changing Knowledge and classroom Learning*. Buckingham: Open University Press

Lankshear, C. og Knobel, M. (2006): Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. I *Digital kompetanse*, vol.1, 1-2006, Red: Sjøby, M. Oslo: Universitetsforlaget

Liestøl, G. og Rasmussen, T. (2003). *Digitale medier. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lindstrand, F.(2006) *At göra skillnad*. Stockholm: HLS Förlag

Livingstone, S. (2002): *Young People and New Media*. London: SAGE Publications Ltd.

Loftland, J. & Loftland, L. (1995): *Analyzing Social Settings*. Belmont: Wadsworth Publishing Company

Læringssenteret (2001): Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for medier og kommunikasjon. Oslo, 6. juli, 2001.
<http://www.mediportal.no/plandokumenter/lareplanVK1.pdf> (25.07.06)

Løvlie, L. (2003): *Teknokulturell dannelse*. I Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (Red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S

Potter, J. (2005). "This Brings Back a Lot of Memories" – a case study in the analysis of digital video production by young learners. I *Education, Communication & Information*, Vol.5, No. 1, March 2005. Red: Buckingham, D., Burn, A., Willett, R. London: Routledge

Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfunn. Hyperkompleksitet og viten*. København: Gyldendal Fakta.

Sefton-Green, J. (2005): *Forum. Timelines, Timeframes and Special Effects: software and creative media production*. I *Education, Communication & Information*, Vol.5, No. 1, March 2005. Red: Buckingham, D., Burn, A., Willett, R. London: Routledge

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens akademiske forlag.

Säljö, R. (2002): (*artikkel*). I Bråten, I. (Red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s

Telhaug, Alfred O. 1978. *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Tyner, K. (1998): *Literacy in a digital world. Teaching and Learning in the Age of Information*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Yin, R.K. (2003): *Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Østerud, S. (2001): *Hva er en samfunnsrettet pedagogikk ved inngangen til det 21. århundre?* I Beck, C.W og Hoëm, A. (Red.): *Samfunnsrettet pedagogikk – nå*. Opplandske Bokforlag

Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet – den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nettsteder:

<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/014051-250012/dok-bn.html> (25.07.06)

<http://www.speranza.no/films/documentar/> (25.07.06)

Vedlegg

Vedlegg 1, side 1

Innhold, jentenes reportasje:

Musikken begynner med svart som ligger i 9 sekunder får første tekst – ”Blitz” fyller skjermen etter 14 sek

18 sek neste tekstplakat; ”Bak fasaden”

(ingen stillbilder fyller hele skjermen, alle har svart ramme rundt)

21 sek første stillbilde; svart/ hvitt (S/HV) gammelt bilde av falleferdig Blitzhus

24 sek stillbilde; S/HV klær som er hengt opp på snor som går ut av et vindu på blitzhuset.

Til nå har klippene fulgt takslag en (1/4 takt)

27 sek stillbilde S/HV to punkere som kysser (Gutta trodde det er to gutter)

Musikken går over i en litt mer tung del, bildene følger på takslag en og tre)

29 sek stillbilde S/HV tegning fra en liksom-kjempe demonstrasjon foran Oslo rådhus

32 sek stillbilde S/HV Politi i aksjon med hjelmer og køller.

33 sek stillbilde S/HV Punker hopper på bardisk

35 sek stillbilde S/HV Politisperring, blitzere og politi på hver sin side.

36 sek stillbilde S/HV Stor demonstrasjon ved et utested i bygård i Oslo (Utenfor puppebar?)

37 sek stillbilde S/HV demonstrasjon, mann med dekket ansikt (palestinaskjerf) løftes opp

40 sek stillbilde S/HV Demonstrasjon, mann triller oljefat

42 sek stillbilde S/HV Demonstrasjon med banner utenfor Oslo Rådhus med ”Blitz blir”.

Musikken går inn i roligere modus

Kryss fra banner-stillbilde til levende bilde; totalbilde av blitzhuset de selv har filmet fra andre siden av gata og nærbilde av et oljefat

47 sek Musikk dempes helt ned i det voiceover begynner.

”Fasaden gir inntrykk av bråk...men ligger det noe mer bak?”

56 sek intervju gammel Blitz veteran. Hun supres nederst i venstre hjørne med navn og tittel;

”Anne Sandborg. Vært en del av Blitz siden begynnelsen”

Hun forteller at Blitz har gitt henne mulighet til å jobbe politisk uten partitilhørighet.

1.04 innklippsbilder: Flagg på utsiden av Blitz, utzoom fra plakat på døra om et kommende arrangement.

1.17 tilbake til Anne i bildet.

1.20 Totalbilde bilder av folk som går på Karl Johan. Voiceover: ”Men hva er det folk egentlig mener om Blitz?”

Enquete fra gata:

1.24 eldre mann; - jeg elsker ikke Blitz – *intervjuer: hva har du hørt?* – Bare dritt.

1.31 ung gutt: - Nei, er vel den siste radikale bastionen i samfunnet vårt

1.36 Middelaldrene dame: - Hører mye rart om dem. Sikker bra opplegg for de som trenger

Vedlegg 1, side 2

det. De som ikke har fritidsklubber. Men Lillevolden kan dra til hæ... kan dra pokker i vold.
1.50 Ung gutt: Nei det er ikke noe særlig, driver bare ugang, tuller og tøyser.

1.55 Råere musikk Stillbilder i farger fra demonstrasjon

1.56 still S/HV demonstrasjon

1.57 still farger politifolk med hjelm og skjold

1.57 still farge, demonstrasjon unge (Blitzere) står i gata litt spredt

Så følger sju stills på litt over et sekund som er umulig å få med seg hva forestiller for vanlig seer: Demonstrasjon, maling av banner i gata, knyttneveplakat i farger, demonstrasjon, knyttneveplakat S/HV, annen plakat i farger og politi på hest på en demonstrasjon.

1.59 musikk dempes ned, men ligger fortsatt lavt under hele intervjuet.

1.59 Kryss fra siste stillbilde (hester) til andre intervjuobjekt; (klassekamerat og Blitz)

Supres nederst i venstre hjørne: Alexander Luneborg, jobbet på Blitz i to år.

Alexander sier de står for mye bråk men det er aldri er uten grunn

2.03 div innklippsbilder over intervjuet: utzoom fra Skrik-bilde malt på veggen, eksteriørt

totalbilde av inngang til Blitz , stillbilde interiørt på veggmalerier på Blitz, utzoom fra

fredsue malt på veggen ved inngangsdøren, panorering dødninghoder malt på ytterveggen

2.22 Tilbake til Alexander som sier man kan få feil inntrykk av Blitz fordi man ikke vet nok.

2.24 Samme rå musikk, høyt i bakgrunnen; stillbilder i S/HV av demonstrasjon med politi og hester.

2.25 Stillbilde i farger av to jenter som sitter midt i gata, mange politifolk med skjold/ hjelm i bakgrunnen.

2.26 Stillbilde farger demonstrasjon, politi og demonstranter

2.26 Stillbilde farger stor banner i en demonstrasjon med "Blitz blir"

2.27 stillbilde S/HV tegning av kvinne som viser biceps-musklene sine

2.27 stillbilde S/HV demonstrasjon, en gutt står midt i gata, kaster stein etter politiet.

2.27 stillbilde S/HV demonstrasjon sperringer, mye politi noen demonstranter

2.28 mange stillbilder i løpet av et minutt som er umulig å skille fra hverandre som seer (det er klippet etter takt/ trommeslagene i musikken) Alle i svart/ hvitt:

to sitter foran et nedtagget hus, hitlerdukke brennes, mange folk står utenfor blitzhuset, Stein Lillevolden holdes i et jerngrep av en politimann, masse politifolk i en stor gruppe, politi med skjold og køller (også brukt i anslaget),

2.29 kryss tilbake til Alexander, musikk dempes helt ned. Alexander sier Blitz gir lyd fra seg, de ønsker sterkt uttrykk.

2.34 innklippsbilde: panorering over veggmaling på blitzhuset; "Action speaks louder than words".

2.47 innklippsbilde: maling på blitzhuset: knyttneve slår i stykker hakekors.

2.50 klipper i svart fra knyttneve, krysser inn fra svart til eksteriørt blitzhus med veggmaling av palestinaflagg

2.51 Rolig musikk inn, voiceover sier at mange kanskje har fått et dårlig inntrykk av Blitz, men "...som sagt; action speaks louder than words."

Klippebildene under voiceover er stillbilder brukt tidligere i reportasjen, men nå krysses de rolig over i hverandre: Fra panorering av veggmalning med palestinskjerf - kryss – utzoom veggmalning knyttneve på hakekors – kryss – plakat med knyttneve om 1. mai – tegning av kvinne som viser biseps-muskelen. – kryss – stor banner fra demonstrasjon; ”Blitz blir”.

3.01 Rulletekst ruller ; hvem som har laget den; alle i gruppa - redigerere, regissør, reporter, kamera, takk til de medvirkende.

Vedlegg 2, side 1

Innhold, guttenes reportasje

Filmen går rett på "på gaten" intervjuobjekt:

3.29 ung gutt: - Blitz er den siste radikale bastionen i samfunnet vårt

3.33 klipp i svart, punkmusikk begynner.

3.34 Stillbildesekvens. Bildene kommer på annen hver takt i musikken, står i ca et sekund med fem svarte frames mellom: Punkere som kysser, politi med skjold, køller og hjelmer, punker som hopper opp på en bar, gruppe med politi med hjelmer og kjeldress (kledd for kamp), eksteriørt gammelt hus, Lillevolden i jerngrep av politimann, klær på snor ut av vindu i blitzhuset, demonstrasjonsbilde av gutt som triller oljefat.

3.43 taktskifte i musikken, bildene klippes raskere enn en seer klarer å oppfatte hva det er bilde av: Gutt med tildekket ansikt som skyter med sprettert/ kaster stein, gutt m/ tildekket ansikt av palestinasjerf løftes opp, en står i gata og kaster stein på politiet.

2.45 taktskifte, ny sekvens med bilder som står i et sekund og med svarte frames mellom: Demonstrasjon med sperringer, demonstrasjon med liten banner med "Blitz blir", demonstrasjon med folkemengde foran rådhuset, politiet på hest foran et hus, demonstrasjon med gutt som kaster seg mot sperring, folkemengde utenfor blitzhuset.

3.51 Tittel BLITZ i hvitt på svart fyller skjermen, blinker i takt med musikken 5 ganger.

3.55 musikken endrer karakter, tittel blir liggende på skjerm

4.05 musikk dempes raskt, klipp til svart klipp til "på gaten":

To unge gutter: *intervjuer: Hva har du hørt om Blitz?* At de er litt voldelige en gang i blant

4.09 klipp i svart til intervju med Anne – gammel Blitzer. Ikke supret. "Blitz er et sted for veldig mange personer"

4.13 klipp i svart til "på gaten" Ung gutt: "nei det er ikke noe særlig, folk driver bare ugang og tuller og tøyser og..."

4.20 intervju med Alexander som jobber på Blitz, klassekamerat. Ikke supret. "Folk mener de står for mye bråk – og det gjør de jo"

4.24 klipp i svart til intervju med Anne: "folk engasjeres i spørsmål"

4.27 klipp i svart til intervju med Alexander: "men det er jo aldri uten grunn"

4.30 klipp i svart til "på gaten" eldre mann: "blitz? Nei, jeg elsker ikke Blitz". Intervjuer spør om hva han har hørt om Blitz "bare dritt!"

4.39 klipp i svart til intervju Anne: "for meg har Blitz betydd at jeg får utvikle meg politisk" Forteller det ikke var partidominert miljø.

4.54 klipp i svart til "på gaten" middelaldrene dame: "Nei jeg vet ikke... hører så mye rart.. sikker et bra opplegg for de som trenger det."

5.01 klipp i svart til intervju Anne: "har drevet med alt fra matlaging til diskusjoner til å ha et miljø"

5.07 klipp i svart til "På gaten" – samme dame som før Anne: "Lillevolden kan dra pokker i vold".

5.11 klipper i svart til Alexander: "Det er en grunn til at vi demonstrerer..."

5.22 klipp i svart til "på gaten" dame: Forteller hun synes det representerer noe bra, mener hun ikke har sett så mye til de i det siste.

Vedlegg 2, side 2

- 5.33 klipp i svart til Anne: "Har folk som både er og ikke er politisk engasjert".
- 5.39 klipp i svart til "på gaten" middelaldrende mann: "Det er visst liv i de ennu"
- 5.41 klipp i svart til Anne: Forteller at da hun var ung var det viktig å finne et ungdomshus som ikke var styrt av sosialarbeidere og politikere.
- 5.50 klipper i svart så til Alexander: "Vi demonstrerer jo når det er noe vi mener er galt."
- 5.54 klipp i svart til Anne: snakker om at huset ble deres, uten noen annen styring
- 6.01 klipp i svart til Alexander: "Vi gir lyd, vifter ikke med plakater, det er poenget".
- 6.17 innklippsbilde: panorering over veggmalingen på blitzhuset; "action speaks louder than words."
- 6.27 klipp i svart til Anne: "Det er blitt litt mer enn et hus å bare drikke kaffe på"
- 6.31 klipp i svart. Eksteriørt pan blitzhuset.
- 6.44 klipp i svart, Annes stemme: "Sånn var Blitz for meg"
- 6.45 musikk ligger på svart skjerm, samme musikk som i begynnelsen.
- 7.12 musikken (som har ligget på svart skjerm) dempes og forsvinner ut.

Veiledende spørsmål for sluttrapport**RAPPORT FOR TV-REPORTASJE****Hva var oppgaven?****Arbeidsprosess fra ide til ferdig produkt**

Hvorfor valgte gruppen nettopp denne ideen?

Hvordan kom dere frem til problemstillingen/fokussetningen?

Hvordan fungerte researchprosessen? Hva var vanskelig/lett?

Hvordan forberedte dere dere før dere skulle ut på opptak?

Hvordan jobbet dere med å holde fokussetningen gjennom hele arbeidet med reportasjen?

Klarte dere å beholde samme fokus/problemstilling fra start til slutt eller måtte den forandres? I så fall – hvorfor og hvordan måtte den forandres?

Hvorfor valgte dere nettopp disse kildene? Hvorfor er de troverdige og gir de opplysningene dere trengte for å lage saken?

Hvordan har dere disponert tiden deres?

Hva tok mest tid? Research, opptak eller redigering?

Hvordan har dere tenkt i forhold til etikk og opphavsrett når det gjelder bruk av bilder og lyd dere har funnet på nettet?

Hvordan har dere tenkt i forhold til etikk når det gjelder opptakene dere selv har gjort?

Hvordan har dere tenkt i forhold til opphavsrett når det gjelder bruk av musikk i reportasjen?

Hvordan har dere fordelt oppgavene i gruppen?

Hvordan fungerte fordelingen?

Hvilke virkemidler har dere brukt i redigeringen og hvorfor har dere brukt dem?

Musikk?

Kommentar?

”Redigeringseffekter” som dissolve, gå i svart, wiper, manipulert fargen?

Hvorfor mener dere reportasjen oppfyller/ikke oppfyller fokussetningen/problemstillingen deres?

Sluttvurdering

Hva fungerte som dere hadde planlagt det?
Hva fungerte ikke?
Hvorfor ble det som det ble?
Hva burde vært annerledes?
Hvordan har samarbeidet i gruppen fungert?

Egenvurdering

Hva har vært din innsats i gruppen? Hva har vært din/dine oppgave(r)?
Hva har du lært?
Hva kunne du gjort annerledes?

Veiledende spørsmål for sluttrapport, enkel versjon**RAPPORT TIL TV-PROSJEKT**

Du skal levere en rapport som inneholder log notater, refleksjon over produkt og prosess, opptaksplaner og eventuelt storyboard og dreiebok.

Individuell rapport:

Dette bør rapporten inneholde:

Beskriv arbeidsprosessen;

- Hvordan har dere fordelt arbeidet i gruppa?
- Hva har vært din innsats? Hva har du bidratt med?
- Hva har du lært under dette prosjektet?

Begrunnelse :

- valg av ide : hvorfor
- reportasjens fokus, vinkling. Hva er konflikten?
- utarbeiding av ide
- research: Hvilke kilder har dere brukt?
- valg av intervjuobjekter, Hvilke intervjuobjekter har dere valgt og hvorfor,
- beskriv opptakssituasjonen og begrunn valg av mikrofon, plassering av mikrofon, avstand til intervjuobjektet, innstilling av innspillingsnivået
- valg av utsnitt, kamerabevegelser, kameraposisjon osv. eventuelt dreiebok og storyboard
- valg av struktur, dramaturgi
- valg av reporterens synlighet
- valg i Final Cut : (f.eks. bruk av effekter, gjennomsiktighet, justering av lyd,)
-

Legg ved opptaksplan og eventuelt storyboard, dreiebok eller skisser

Refleksjon:

- Hva er du fornøyd med?
- Hva er du ikke fornøyd med?
- Hvordan kunne dere ha forbedret reportasjen?

Gretes sluttrapport

MK: 45 5
 MD: 4 4+
 MP: 4/5 5

Grete

Rapport for TV-reportasje

Hva var oppgaven?

Oppgaven gikk ut på å lage en Tv-reportasje med featurepreg, på maks 3 minutter. Vår gruppe valgte å lage en featurereportasje om Blitz.

Målgruppe: 16-20 år

Budskap: Med reportasjen ville vi sette Blitz i et bedre lys, og vise at de ikke bare lager bråk, men kjemper for viktige saker. Vi ville gå bak Blitz's fasade.

Arbeidsprosessen fra ide til ferdig produkt:

Hvorfor valgte gruppen nettopp denne ideen?

Blitz er et miljø som det ikke har blitt sagt så mye positivt om. Det er mange som ikke vet helt hva Blitz er og tror at dette bare er "et kapra hus for folk som liker å lage bråk". Derfor ønsket vi å finne ut om denne fasaden virkelig var "Blitz sitt virkelige jeg" eller om det fantes noe mer bak denne fasaden. Grunnen til at vi ville ta opp dette temaet var også fordi at Blitz er et litt bortgjemt miljø, men utgjør allikevel en stor del av samfunnet. Blitz er dessuten et tema en kan gjøre mye ut av, og et tema man kan sette mange vinklinger på. Blitz har også en geografisk nærhet som gjorde det enkelt å dra til location for opptak.

Hvordan kom dere frem til problemstillingen/fokuseringen?

Ettersom det ikke er så mange som vet helt hva Blitz er eller hva det er de egentlig står for, fant vi ut at vi ville/kunne lage en reportasje som kunne fortalt litt om hva Blitz egentlig er og som hadde omhandlet Blitzmiljøet og Blitz' historie gjennom årene. Denne fokuseringen kom vi frem til ved at vi skrev noen ord om hva vi kunne si om Blitz ettersom vi hadde valgt dette som tema, og ettersom Blitz har det meste (alt fra radio til cafe og eget blad) fant vi ut at vi kunne si litt om dette slik at andre mennesker også kunne få muligheten til å "bli litt bedre kjent med Blitz". Underveis i prosjektet ble vi derimot til slutt enige om et litt annet fokus på reportasjen, og det ble vi ved at intervjuene heller var rettet mot en potensiell konflikt som hadde tatt opp spørsmålet om Blitz er "bra eller dårlig". men til slutt ble den mer rettet mot "problemstillingen" "Er Blitz bra eller dårlig?".

Hvordan fungerte researchprosessen? Hva var vanskelig/lett?

Vi delte opp research oppgaven litt; jeg skulle finne stoff om musikken og kulturen på Blitz, mens en annen skulle finne litt mer om historien osv. Dette gjorde vi for å være mer effektive og for at arbeidet kunne fordeles ordentlig slik at alle hadde noe å gjøre og noe å bidra med i gruppa. Det var lett å finne stoff om Blitz på nettet, og på deres hjemmeside fikk vi en del informasjon. Blitz har også blitt omtalt i en del aviser gjennom tiden og da spesielt i forbindelse med demonstrasjoner de har satt i gang. Her fikk vi altså litt bakgrunnsinfo om hva hensikten med demonstrasjonene var og hva som skjedde osv. Gjennom researchprosessen fikk vi både positive og negative synspunkt på Blitz, og dette utgjorde da litt av grunnlaget for resten av prosjektarbeidet. Det som derimot var litt vanskeligere var å få tak i noen kontaktpersoner til Blitz og å få kontaktet Blitz i det hele

SVÆRT god og gjennomarbeidet 4
 rapport.
 Viserne refleksjoner p forhold til
 hva som kunne gjort godt
 kommunikasjonen og
 designet godt!

Her vi kommer
aldri inn!

Dermed kom vi frem til at vi måtte forandre på fokussetningen slik at den passet bedre og ble mer konsentrert/sentrert. Og nå ble fokussetningen "Blitz – bak fasaden". Denne fokussetningen synes jeg vi klarte å holde ettersom mye av arbeidet som allerede var gjort var rettet etter denne fokuseringen. Vi gjorde også om litt på intervju spørsmålene til Anne ved å vinkle dem mer mot fokuset vårt. Jeg synes også at dette fokuset fungerte bedre ettersom den ga en bedre konflikt i reportasjen ("Negative og positive meninger om Blitz") og jeg synes det ble en bedre handlingsflyt i reportasjen.

Hvorfor valgte dere nettopp disse kildene? Hvorfor er de troverdige og gir de opplysningene dere trenger for å lage saken?

De fleste bakgrunnsopplysningene fikk vi gjennom internett, og da spesielt på Blitz egne hjemmesider, men også i artikler etc. som vi fant på nettet.

Jeg regnet med at informasjonen jeg fikk fra Blitz sine nettsider var troverdige ettersom det er Blitz selv som har skrevet informasjonen. Informasjonen har altså ikke gått gjennom flere ledd (det er førstehåndsinformasjon). Jeg regnet derimot med at denne informasjonen kunne være ganske så ukritisk ettersom de skriver om seg selv, så jeg lette derfor etter informasjon gjennom andre kilder som kanskje hadde litt mer kritisk informasjon. Disse kildene var bl.a. Aftenpostens, VGs og andre anerkjente avisers nettsider og her fant jeg mange artikler som var rettet negativt imot Blitz. Denne informasjonen regnet jeg med at var pålitelig/troverdig fordi det ikke er en personlig hjemmeside, men en offentlig nettside som også er anerkjent som en seriøs nyhetsleverandør på trykk. Det var også gitt informasjon om hvem som har publisert dokumentet/stoffet/artiklene, som da ofte er et tegn på at det er en god nettside.

Jeg trengte både negative og positive kommentarer om Blitz fordi det var nettopp dette konflikten i reportasjen skulle handle om. Jeg trengte også litt bakgrunnsinformasjon før jeg kunne starte med prosjektet slik at jeg visste hva vi skulle spørre intervjuobjektene om.

I reportasjen brukte vi også kilder som f.eks. Anne og Aleksander som da er to såkalte Blitzere. Av disse er jeg ganske sikker på at infoen er troverdig ettersom jeg tviler på at noen ville løyet om sitt eget og "personlige" sted. Anne har dessuten vært med i Blitz siden begynnelsen og vet da litt mer enn de fleste om hva som har foregått.

Hvordan har dere disponert tiden deres?

Hva tok mest tid? Research, opptak eller redigering?

Jeg synes vi har klart å disponere tiden bra og jeg synes vi kom i gang med prosjektet nokså fort. Vi fikk ideen ganske tidlig og allerede første dagen hadde vi begynt med research og funnet ut litt av hva vi skulle ha med i reportasjen. Vi brukte derimot litt lenger tid med opptakene ettersom vi satt og planla ganske mye først. Det tok også litt tid før vi fikk intervjuet Anne Sandborg, som da egentlig skulle være hovedintervjuobjektet vårt. Men ettersom vi også hadde intervjuet Aleksander, hadde vi noe å gå etter. Jeg tror nok at redigeringen har vært det vi trengte mest tid på, selv om opptakene også tok litt tid å planlegges. Vi brukte ca. en uke på redigeringen og helt i slutten av prosjektet begynte tiden å bli knapp. Men ved å sitte igjen på skolen etter skoletid, ga oss muligheten til å bli ferdig i tide.

Vedlegg 5, side 3

A

Hvordan har dere tenkt i forhold til etikk og opphavsrett når det gjelder bruk av bilder og lyd dere har funnet på nettet?

Ettersom alle bildene vi har brukt i reportasjen kommer fra Blitz' egne nettsider, regnet vi med at de synes det var greit å vise disse offentlig. De var også lagt ut slik at det var mulig å laste dem ned og det var ikke satt noen copyright. Det sto heller ikke noe om at de ikke skulle kopieres.

Hvordan har dere tenkt i forhold til etikk når det gjelder opptakene dere selv har gjort?

Vi fikk tillatelse av alle vi filmet på gaten før vi filmet dem. Vi gikk også på Blitz og spurte om vi kunne filme der inne, og de sa det var greit så lenge vi ikke fikk med noen mennesker. Vi bestemte oss derimot for å filme utenfor på Blitzhuset, og regnet da med at dette ikke var noe problem. Vi tok også noen bilder på Blitz, og sørget da for at vi hadde lov til dette først. Når vi skulle redigere intervjuene av "de på gata" måtte vi derimot kutte litt ned på hva de sa, og de fikk dermed kanskje ikke med hele meningen sin i reportasjen. Men for å forhindre at vi "manipulerte" det de sa, prøvde vi å korte ned på intervjuene om det bare var noe som ikke var så relevant.

Hvordan har dere tenkt i forhold til opphavsrett når det gjelder bruk av musikk i reportasjen?

Den musikken vi har brukt, er fra verdenskjente band, og vi tenkte egentlig ikke så mye over opphavsretten til denne musikken. Det er derimot ikke privat musikk, men musikk som har blitt utgitt til offentligheten. Det hadde også vært veldig vanskelig å kontakte disse bandene, for å evt. få tillatelse.

Hvordan har dere fordelt oppgavene i gruppen?

Hvordan fungerte fordelingen?

Oppgavene fordelte vi slik:

Reporter/intervjuer: **Espen**

Kamera: **Grete**

Lyd: **Hans og Kari**

Jeg synes fordelingen fungerte bra, og selv om vi hadde bestemte oppgaver, var det ikke slik at vi bare gjorde ting etter denne oppgavefordelingen (oppgavene ble litt fordelt om hverandre). Jeg er også ganske fornøyd med at jeg fikk vært en del bak kameraet ettersom det er dette jeg liker best. Dette ga meg også muligheten til å lære litt mer om kamerateknikk o.l.

Hvilke virkemidler har dere brukt i redigeringen og hvorfor har dere brukt dem?

Musikk?

Kommentar?

"Redigeringseffekter" som dissolve, gå i svart, wiper, manipulert fargen?

Vi lastet ned en annen font fra nettet, som vi syntes passet mye bedre til uttrykket på reportasjen og som ga mye mer inntrykk av Blitz. Denne fonten brukte vi på tittelen til reportasjen og ettersom det var tittelen som skulle komme aller først, ville vi skape et sterkt førsteinntrykk ved å bruke denne fonten som et virkemiddel.

A

Vi har brukt en litt dramatisk musikk på anslaget med svart-hvitt-bilder som går i takt med musikken. Denne musikken valgte vi fordi selv om den kanskje kan virke litt rolig i forhold til det en forbinder Blitz med, er sangen samtidig litt rocka, dramatisk og spenningsoppbyggende. Vi ville heller ikke ha en for heavy musikk i begynnelsen fordi hensikten med reportasjen var å sette Blitz i et litt bedre lys, og å gå bak den fasaden som viser at de bare er noen bråkmakere, vi måtte da gi inntrykk av det "motsatte" ved å bruke en litt annen musikk enn det man forbinder og assosierer med Blitz. Blitz står også for likestilling og rettferdighet, og noen av bildene gir et sterkere inntrykk enn andre, og jeg synes den musikken vi har valgt virkelig harmonerer med de sterke bildene ettersom musikken er litt dramatisk.

Vi brukte også svart-hvitt-bilder som et virkemiddel for å gi et mye sterkere inntrykk av Blitz, og de var på en måte litt røffere og ikke så fargerike og sprudlende. Bildene vi brukte var også som regel av demonstrasjoner og lignende, og de bringer frem et uttrykk av opprørskhet. Dette var da et virkemiddel vi brukte for å gi et synspunkt på Blitz.

Senere i reportasjen bruker vi en litt mer heavy musikk i takt med noen sterke bilder som virkelig viser hva slags "bråk" Blitz står til med, dette brukte vi som et virkemiddel for å forsterke de negative meningene om Blitz som kommer frem i intervjuene av "5 på gaten-opplegget" og for å vise hvilket uttrykk de mener Blitz gir. Dette blir også en kontrast til anslaget, som da var roligere og mer spenningsoppbyggende og dramatisk.

Et annet virkemiddel vi brukte, var en kontrast mellom anslaget og intervjuet av Anne.

Anslaget ga et litt inntrykk av bråk og opprørskhet, mens intervjuet av Anne kommer som en slags motsetning til dette og gir et litt annet synspunkt ettersom hun sier noe litt mer positivt om Blitz. Anne forteller også hva Blitz betyr for henne og vi får da en personlig mening om Blitz som da hjelper oss å komme bak denne fasaden som vi skapte i anslaget.

Vi valgte også å bruke voice-over på reportasjen, dette gjorde vi først og fremst for å introdusere til en ny "hendelse" i reportasjen.

Vi brukte også en del redigerings effekter; vi fadet ut musikken så den ikke skulle stoppe så brått, vi fadet også noen ganger ut bildet sånn at det skulle bli mykere overganger. For å få mykere overganger fadet vi også noen steder to bilder inn i hverandre, altså brukte vi en cross-dissolve.

Hvorfor mener dere reportasjen oppfyller/ikke oppfyller fokussetningen/problemstillingen deres?

Ettersom vi byttet fokussetning til noe som passet bedre til handlingen i reportasjen vår, synes jeg at reportasjen oppfyller fokussetningen. Alle intervjuene vi har med er også basert på spørsmål som tar opp vår problemstilling. Vi ønsket å sette Blitz i et bedre lys, og vi har klart å få tak i intervjuobjekter som "er for" Blitz, samtidig som vi har fått tak i mennesker på gata hvor de fleste var "i mot" Blitz. Ettersom vi fikk to forskjellige synspunkt på Blitz, fikk vi da en konflikt som omhandlet problemstillingen/fokuset vårt. Vi ønsket å gå bak Blitz fasade og det synes jeg vi klarer ettersom både Anne og Aleksander gir oss mer informasjon om hva Blitz egentlig er i intervjuene.

Brake
relasjoner
i forhold
kommunikasjon
DeG

Vedlegg 5, side 5

A

SluttvurderingHva fungerte som dere hadde planlagt det? Hva fungerte ikke?

Opptaket av "5 på gaten" og de utvendige miljøbildene fungerte slik vi hadde planlagt det, og jeg synes vi klarte å få til gode kameravinkler på de utvendige miljøbildene. De miljøbildene som derimot ikke fungerte som vi hadde planlagt det, var de innvendige bildene som vi skulle ta på Blitz. Da vi kom til Blitz å spurte om vi kunne filme der, fikk vi ikke lov og dermed måtte vi bare bruke stillbilder fra innsiden av Blitz.

Jeg synes at anslaget ble slik vi hadde forestilt oss, bare at vi hadde noen små forandringer (vi brukte bl.a. en litt roligere musikk). Oppsettet på reportasjen fungerte derimot ikke sånn som vi hadde planlagt det, dette var delvis pga. at intervjuene ble litt annerledes enn det jeg hadde forestilt meg, og fordi vi forandret på fokuset i reportasjen. Dette gjorde at vi måtte forandre litt på strukturen/oppsettet på reportasjen.

Intervjuene ble også noen ganger litt ufokusert på temaet vårt, det var kanskje en del spørsmål vi kunne utelatt. Vi hadde også laget noen spørsmål til Anne, men da vi kom frem til henne, spurte vi bare spørsmålet "Hva ville du sagt om Blitz hvis du fikk tre minutter på deg?". Vi hadde egentlig ikke planlagt dette, og svarene hennes ble litt bredere og ikke så konkrete som vi hadde tenkt oss. Jeg var litt imot det å bare spørre dette spørsmålet, med hensikten her var egentlig å la henne snakke fritt om Blitz ettersom vi regnet med at hun hadde mye å si.

Vi hadde ikke så mye av Annes intervju med i reportasjen som vi hadde planlagt, dette var fordi vi ikke hadde nok tid (ettersom reportasjen skulle vare i max 3 min). Vi kunne godt ha kuttet litt ned på noe av Alex intervju ettersom han et sted sier noe som virker litt likt (selv om begge "intervjubitene" gir mye mening). Vi kunne da i stedet brukt intervju av Anne flere steder i reportasjen akkurat som om vi hadde fulgt henne gjennom hele handlingen. Vi måtte også utelate ganske mye viktig og interessant informasjon som Anne sa i intervjuet.

Hvorfor ble det som det ble?

Jeg synes at 3 minutter var ganske lite, det ble da en utfordring å kutte ned på informasjonen og intervjuene vi hadde. Jeg synes kanskje at reportasjens handling ble litt på "overflaten" og ikke helt "bak fasaden" som egentlig skulle være hovedfokuset. Vi fikk altså ikke utdypet reportasjen nok. Dette var fordi ikke hadde nok tid (max 3 min) på reportasjen, og om vi hadde hatt noen minutter lenger, kunne vi ha sluppet å kutte ut mye av det interessante og viktige som Anne sier i intervjuet (som f.eks. det om at Blitz tar opp kvinnekampen). Jeg synes allikevel vi har tatt med det viktigste og det som var mest relevant i reportasjen vår med tanke på vinklingen og fokuset. Siden reportasjen begynner litt roligere enn det man forventer at Blitz er, valgte vi å lage en litt mer heavy del midt i reportasjen (altså stillbildene som går i takt med den heavy musikken). Vi måtte også rette reportasjen/handlingen etter det intervjuobjektene sa.

Vi brukte mange stillbilder i reportasjen ettersom vi verken fikk lov til å filme inne på Blitzhuset eller at det var noen handlinger vi skulle følge (som f.eks. en demonstrasjon, eller den hektiske tiden før en konsert). Vi hadde også funnet arkivbilder av demonstrasjoner som har vært, og av Blitz for noen år siden, og dette var materiale som vi ikke kunne fått tatt opp på film. Mange av de bildene vi fant var veldig betydningsfulle, og får virkelig frem det uttrykket Blitz har.

hva kom de
stills-
Bra!
komme med

Flott
refleksjon!

4

Bra!! Kommunikasjon

Hva burde vært annerledes?

Jeg synes kanskje at vi kunne ha fokusert reportasjen enda mer fra starten av ved å bl.a. holde oss til en spesiell hendelse. Da kunne vi ha fått litt dypere og mer konsentrert informasjon om en bestemt hendelse enn at vi hadde fått litt informasjon rundt et bredere tema. Vi kunne da også ha gått litt dypere inn i en sak, og kommet litt mer på innsiden av Blitz. Vi kunne også fokusert litt mer på å ha en case (hovedperson, som f.eks. kunne ha vært Anne) i reportasjen, da hadde reportasjen blitt mer personfiksert som da er typisk for en featurereportasje.

Hvordan har samarbeidet i gruppen fungert?

Jeg synes vi klarte å samarbeide godt sammen, og vi hadde mer eller mindre en lik oppfatning/ide om hvordan vi skulle ha det. Nå vi skulle redigere var det jeg og **Kari** som redigerte sammen, og jeg synes vi begge fikk sagt meningene våres og fikk vært med på å påvirke til hvordan reportasjen skulle være. Vi hadde en ganske lik oppfatning om hvordan reportasjen skulle være, men det er klart – alle er forskjellige og alle har mer eller mindre sine egne ideer om hvordan noe skal være og det er kanskje ikke alltid så lett å forstå akkurat hvordan en annen person ser for seg en ide. Jeg mener at vi begge fikk være med på å bestemme hvordan denne reportasjen skulle være.

Jeg synes ikke at det har vært noen som har tatt over alt, jeg synes at alle har fått vært med på å bestemme en del.

EgenvurderingHva har vært din innsats i gruppen? Hva har vært din/dine oppgave(r)?

Mine oppgaver var å filme når vi var ute på opptak og å redigere med **Kari** etterpå. Ellers tok vi alle initiativet til å lage reportasjen, og vi hadde ikke fordelt alle oppgavene men tok det heller som det kom. Jeg synes at min egen innsats har vært veldig bra og hvis jeg hadde meninger eller ideer, så kom jeg frem med disse. Slik jeg oppfattet det, synes jeg også at jeg og Hanne klarte å diskutere veldig godt gjennom redigeringsprosessen og jeg synes vi ble som regel enige, og vi kom frem til løsninger som vi begge syntes var bra.

Hva har du lært?

Jeg har bl.a. lært hvordan man lager en god reportasje: Jeg har lært intervjuetnikker, kamerateknikker, lydteknikker, hvordan man bygger opp en reportasje, hvordan man lager spenning og hvordan man setter opp en reportasje etter den såkalte dramaturgiske modellen (altså anslag, presentasjon, fordypning og avtoning). Jeg har også lært særtrekkene ved en reportasje og hvilke kjennetegn en reportasje har, og forskjellen mellom nyhetsreportasje og featurereportasje (som da heller er personifisert, og særpreget). Jeg har også lært hvordan man skaper en konflikt og hvordan denne hjelper til med fremdriften i reportasjen. Jeg har spesielt lært hvordan man best mulig kan holde seg til en fokussetning.

4

Bra!

Hva kunne du gjort annerledes?

Det jeg kunne gjort annerledes var å filme litt flere miljøbilder av mennesker, f.eks. svartkledde Blitzere på gata. Jeg kunne også funnet frem musikk til reportasjen litt før, slik at vi kunne brukt litt lenger tid på å vurdere hva som hadde passet best til uttrykket vi ville få frem. Intervjuene kunne jeg ha filmet i nærbilde i stedet for halvnært, på denne måten hadde vi fått litt variasjon i bildene.

Klippingen i Final Cut Express ble noen ganger litt brå ettersom vi noen ganger måtte klippe bort en del av en "setning", dette kunne jeg ha prøvd å unngå. Vi fikk også veldig liten tid på slutten, spesielt fordi vi måtte ta opp en voice-over på nytt. Det jeg kunne gjort annerledes her, var å sette av mer tid til dette.

Vedlegg 6, side 1

Karis sluttrapport

MK: 4+
MD: 4
MP: 4/5

Rapport til tv-reportasje, høsten 05

Av **Kari**

Arbeid fra idé til ferdig produkt

1. *Hvorfor vi valgte å ha om Blitz*

Vi valgte dette temaet fordi det høstes spennende ut og vi ville gjerne vite litt mer om Blitz. Siden Blitz er satt i så dårlig lys, ville vi høre hva Blitz betyr for de som er nært knyttet til ungdomshuset og hva de har å si om deres måte å uttrykke seg på.

2. *Hvordan vi kom fram til problemstillingen/fokussetningen*

Siden vi ville finne litt mer ut om hvorfor Blitzere oppfører seg som de gjør og se litt mer bak fasaden av Blitz, kom vi fram til fokussetningen "Bak fasaden", også det vi har kalt tv-reportasjen vår.

3. *Hvordan fungerte researchprosessen?*

Jeg synes det gikk veldig bra. Det første vi gjorde, var å gå hver for oss og samle stoff om Blitz. Etter det så vi igjennom stoffet og fant det mest relevante om Blitz og for fokussetningen vår. Ut ifra en artikkel vi fant på nettet, fant vi en vi kunne intervju og ringte henne. I parallellklassen var det også en som jobbet på Blitz som vi fikk intervju.

4. *Hvordan forberedte vi oss før opptak?*

Vi fant ut hva vi skulle ta opp, så over utstyret og fant ut hvordan vi skulle ta opp. Vi skulle ha vært litt flinkere til å forberede oss på utstyret siden vi fant ut at mikrofonene ikke hadde batteri da vi skulle ut og filme fem på gaten og miljøbilder av Blitz. En gang glemte vi også DV-tape og måtte derfor kjøpe en da vi var i byen. Ellers synes jeg vi var flinke til å tenke ut hvordan vi skulle gjennomføre opptakene og samarbeidet godt.

5. *Hvordan vi jobbet med å holde fokussetningen gjennom hele arbeidet med reportasjen*

Vi forandret faktisk fokussetning underveis, så her synes jeg vi ikke var så flinke. Vi gikk fra "Historien om Blitz" til "Blitz, bak fasaden". Men jeg synes vi utnyttet det stoffet vi hadde bra i forhold til den fokussetningen vi endte opp med. Dette gjorde vi fordi vi følte at stoffet vi fant og det intervjuobjektene sa passet mye bedre til denne fokussetningen.

5. *Hvorfor vi valgte de kildene vi gjorde og hvorfor disse er troverdige*

Vi fant stoff på Blitz sin egen side og jeg tviler sterkt på at Blitz legger ut noe usant om seg selv. Vi sjekket også ut artikler som hadde blitt publisert fra Dagbladet fra før av, så de burde ha tenkt en del på presseetikk før de la ut disse artiklene på nettet.

Intervjuobjektene våre var også ikke "hvem som helst", men noen som visste en del om Blitz og som ikke var så veldig keene på å sette Blitz i et dårlig lys og som heller ikke ville overdrive hvor fantastisk Blitz er, men snakker om fakta og hvordan de ser på Blitz. Vi fant ut ifra disse kildene mer enn nok av det vi trengte for å lage reportasjen og vi brukte for det meste informasjonen fra intervjuobjektene siden disse ga oss den beste og mest troverdige informasjonen.

6. *Hvordan vi har disponert tiden vår*

Vi brukte mest tid på å redigere, men brukte også en god stund på opptak. Research brukte vi ikke så veldig lang tid på, men nok tid til at vi følte at stoffet og intervjuobjektene vi

God rapport, men kunne utdypet mer på en del punkter. Spes. i forhold til skiftet av fokussetning. Kunne også reflektert mer over hva som kunne gjort rep. bedre ~~passet~~ i forhold til både form og innhold.

Tjukk

hadde funnet var gode og troverdige. Siden hvordan vi brukte og satte sammen stoffet hadde veldig mye å si for tv-reportasjen, la vi veldig mye tid inn i dette.

7. *Howdan vi har tenkt i forhold til etikk og opphavsrett når det gjelder bilder og lyd*

Bildene vi fant fra nettet var for det meste tatt fra Blitz sin egen side og siden de allerede hadde publisert disse bildene, tenkte vi at de umulig hadde syntes det var dumt å bruke disse til vår reportasje. Vi har ikke hentet noen lyd fra nettet, men bare brukt sanger vi har funnet hjemme.

8. *Opphavsrett når det gjelder musikk*

Musikken vi brukte tok vi fra kjente band og tenkte egentlig ikke så mye over opphavsrett siden ingen hadde fortalt oss at vi skulle tenke på dette i dette prosjektet. Men hvis dette var en tv-reportasje som skulle publiseres, ville vi selvfølgelig ha funnet ut om vi kunne få bruke disse sangene eller ikke.

9. *Etikk i forhold til de opptakene vi har gjort selv*

Vi filmet ingen mennesker uten om å spørre først, så de vi filmet ble filmet av egen fri vilje. Vi håpet på å få filme litt inne på Blitz, men fikk ikke lov. Så vi spurte altså før vi bare satte i gang med å filme. Men vi fikk ta noen bilder der inne, så lenge vi ikke tok bilde av noen mennesker. De sa vi fikk lov til å filme utenfor, så det gjorde vi siden vi trengte noen miljøbilder av Blitz. Så vi har tenkt veldig mye på etikk ved å ikke krenke noen, spørre om å få filme et sted før vi filmer eller ved å ikke filme noen som ikke vil på film.

10. *hvordan vi har fordelt oppgavene i gruppen og hvordan fordelingen fungerte*

Vi jobbet veldig samlet for det meste, men vi tok og fordelte oppgaver når vi skulle filme. **Grete** styrte kamera, **Hans** var lydmann, **Espen** var reporter og jeg sa hvordan opptakene (uten å ta over styringen helt da) skulle være og forberedte blant annet hvordan det skulle se ut der vi intervjuet Alexander. Siden vi ikke kunne intervju han på Blitz, og for da å få en følelse av at det var på Blitz, intervjuet vi han på Hausmania og satte en plakat på veggen i bakgrunnen hvor det sto Blitz. Vi redigerte to og to. Jeg føler at fordelingen gikk bra og at vi gjorde omtrent like mye.

11. *Virkemidler*

- Musikk og bilder

Vi brukte veldig heavy musikk siden det er dette Blitzere hører på og for på den måten lage mer sammenheng i reportasjen i forhold til hva temaet er. Vi utnyttet veldig rytme i sangene ved å sette bildene etter rytme og på denne måten forsterket budskapet av bildene vi viste. På slutten hadde vi en rolig og nøytral sang som ikke var forstyrrende for voice-overen og som passet fint som en avslutning siden konklusjonen er at det er mer bak fasaden enn det folk tror, altså de lager ikke bråk bare for å lage bråk og det er et fint ungdomshus for de som trenger det. Vi brukte bildeserie med bilder fra demonstrasjoner og opptøyer og veldig bråkete musikk etter fem på gaten for å forsterke det de sier om

Vedlegg 6, side 3

B

Blitz: At det bare er bråk med dem. Vi viser også en bildeserie til med lik musikk og rytme etter at Alexander snakker om hvorfor de lager opptøyer. Dette er en fin gjentakelse som minner seerne på at dette er sånn demonstrasjonene deres ofte er og som gir en fin helhet i reportasjen. Under deler av intervjuene har vi vist miljøbilder samtidig som vi hører intervjuobjektet snakke. Dette gjør det mer spennende for seerne siden det ikke blir så gjensidig

- Kommentar

Vi valgte å bruke voice-over i reportasjen vår siden dette gjør det litt mer spennende enn bare å skrive det vi hadde å si på et sort bilde. Vi brukte voice-over som en introduksjon og for å vise hva problemstillingen var, for å introdusere fem på gaten og som en fin avslutning med konklusjon.

- Redigeringseffekter

Vi brukte ofte Cross Dissolve for å få en smooth overgang mellom to bilder. Dette ble brukt da vi skulle over på et nytt tema som for eksempel over fra anslag til fordypning, der hvor vi gikk fra svart-hvite stillbilder til film med farger, og fra fem på gaten til intervju. På slutten fadet vi ut til sort for å få en glatt og jevn overgang fra film til rulletekst. For at seerne skulle vite på en enkel måte hvem vi intervjuet, skrev vi dette under da vi så intervjuobjektene. På denne måten slapp vi å bruke den dårlige tiden vi hadde på å si det og fikk det fram på en fin og enkel måte hvem intervjuobjektene var.

Hvorfor vi mener vi at reportasjen oppfyller fokussetningen

Vi mener at "Blitz, bak fasaden" oppfyller fokussetningen vår siden vi får et innblikk av hva de som er på Blitz mener og vi får vite hvorfor de demonstrerer som de gjør. Vi får også vite hva Blitz betyr for de som er der.

Sluttvurdering

1. Hva fungerte som planlagt / ikke planlagt

Intervjuene og opptakene av fem på gaten og miljøbildene av Blitz fungerte som vi hadde planlagt det, men intervjuene passet ikke helt til det første fokussetningen og derfor byttet vi. Ellers føler jeg at alt gikk som det skulle, bortsett fra at vi burde ha vært litt flinkere til å sjekke utstyret før vi dro ut for å slippe å glemme DV-tape og oppdage at vi ikke hadde batteri i mikrofonen.

2. Hvorfor det ble som det ble

Det ble som det ble ut ifra de svarene vi fikk av intervjuene og siden vi bare hadde tre minutter på oss, fikk vi ikke utdypet det noe særlig mer. Jeg synes det hadde vært mye bedre å få fem minutter siden det var mye viktig og spennende informasjon vi ikke fikk tid til å ta med.

3. Hva som burde vært gjort annerledes

Vi kunne vært flinkere til å holde fokussetningen til det vi hadde bestemt og gjort spørsmålene til intervjuene mer rettet mot fokussetningen enn vi gjorde.

Lyden burde også noen steder ha vært litt høyere. Da vi hørte lyden med headphones, ble lyden veldig bra, men da vi hørte lyden fra dataen, snakket intervjuobjektene veldig lavt. Vi satte opp stemmene så mye som mulig, men det kunne godt ha vært litt høyere.

Utdyp mer om fokussetning

Int.

30s

God kommunikasjon

- B
- I siste del av intervjuet av Alex, kuttet setningen hans veldig brått. Her hadde vært bedre hvis vi kunne fikset det sånn at han avrundet på en litt finere måte. Men det han sa på slutten, ville vi gjerne ha med siden det passet godt som en avslutning. Og siden han startet rett etterpå med å si noe som ikke var så viktig, måtte vi klippe det slik.
 - Under fem på gaten er mikrofonen veldig mye i bildet og det kan bli litt forstyrrende. Også det at **Espen** ofte vifter den fram og tilbake forsterker dette.

Hvordan samarbeidet har fungert i gruppen

Jeg synes samarbeidet har fungert veldig bra. Vi har vært flinke til å bygge på hverandres idéer og det er ingen som har tatt veldig kontroll over alt sammen og fått viljen sin hele tiden. Det var veldig fint å redigere med **Grete** siden vi begge hadde mange gode idéer og klarte fint å samarbeide om hvordan vi skulle sette sammen reportasjen.

Egenvurdering

1. Min innsats i gruppen og mine oppgaver

Jeg føler at jeg deltok aktivt gjennom hele prosjektet og at jeg var flink til å samarbeide med de andre. Vi har gjort veldig mye sammen som å finne informasjon om Blitz, avtale intervjuer, tenke ut idéer og redigere. Ellers har jeg funnet passende musikk hjemme og deltatt på alle opptak, bortsett fra det av Anne hvor jeg ikke kunne, og bestemt en del om hvordan vi skulle komponere bildene vi tok opp. Jeg har også filmet noen av miljøbildene.

2. Hva jeg har lært

Jeg har lært hvordan å bruke Final Cut og hvordan man bruker mikrofonen og mange forskjellige innstillinger på kameraet. Ellers har jeg lært en del om Blitz og mer om hvordan man setter sammen en reportasje.

3. Hva jeg kunne ha gjort annerledes

Jeg kunne har vært flinkere til å jobbe litt hardt på begynnelsen av prosjektet. Vi følte at vi hadde veldig god tid og utnyttet ikke den første tiden fullt ut. Ellers er jeg veldig fornøyd med egen innsats og det produktet vi ente opp med.

Espens sluttrapport

Rapport

Tv-reportasje Blitz

Espen

Gruppen bestod av **Grete**, **Kari**, **Hans**, og meg.

Hans, har fungert som mer eller mindre lydmann.

Grete, filmet. **Kari** var litt "alt mulig dame", og jeg intervjuet.

Ideen bak det hele kom vel når vi hadde en "brainstorming". Vi ville ha noe med geografisk nærhet, og i nåtid. Ut ifra det fant vi temaet "urbant".

Vi valgte Blitz pga at mange vet hva det er, uten og virkelig vite hva det er.

Ideen min var vel egentlig og sette de i et bedre lys.

Hvis du ser hvordan jeg har klippet min og **Hans** versjon, får du forhåpentligvis med deg at det går fra "slem til snill". Denne vinklingen er gjort med tanke på hva folk generelt vet og assosierer med Blitz. Vi mikset intervjuene, som et virkemiddel.

Den er klippet etter en av dogmefilmens ti prinsipper, "5 frames cut".

Fint virkemiddel når du har et hardt tema, hard virkelighet, realitet.

Stills bildene som jeg fant, forsterker klippingen. Intervju objektene er plassert forholdsvis nærme kamera for og skape en viss "personlighet". Plasseringen av de to hoved objektene, er litt til høre i bilde for og gjøre den mer "livlige". Flere av gate intervjuene er gjort midt i bilde, og gjør intervju objektet monotont. Hvis jeg har fått til dette, er det med på å frempeke tyngde og prioritet.

Lyden fungerte litt dårligere enn forventet, pga at jeg aldri har vært borte i så "proff" utstyr (ei heller andre i gruppen).

Jeg er vil gjerne benytte anledningen til og skryte litt.

Jeg var den som hadde mest peiling på utstyr, både teknisk og teoretisk.

Med alle tanker mann må sette seg på forhånd. Fungere lyden slik? Hva oppnår mann med og filme sånn? Hvorfor redigerer vi slik? Tusenvis av spørsmål som sitter der på forhånd.

Også hvordan det tekniske utstyre fungerer, hvordan fungerer lyden? Hvordan fungerer kameraet? Hvordan fungerer Finalecut?

Honnør til **Grete** som har litt peiling på filming og Finalecut. Og for ikke og glemme og gidde å bli med på hoved intervjuet med Anne Sandborg.

Jeg vet at jeg er av den typen som liker og sjefe men jeg har sluppet folk til så godt jeg kunne, og alt i alt har det vært et lærer rikt prosjekt for alle.

Kari var god på research.

Hans hadde gode ideer.

Hans sluttrapport

Rapport til Tv – Prosjekt

Hans

Hvordan har vi fordelt arbeidet i gruppa?.

Vi fordelte arbeidet slik: Jeg var lydmann, **Grete** var kameramann, **Espen** var intervjuer og **Kari** var regissør. Under opptakene fikk jeg ansvar for lyd for at den skulle bli så fin som mulig. Lyd er en av de nøkkeloppgavene som er viktigst i en film. Derfor er det viktig å ta oppgaven seriøst for et best resultat.

Hva har vært din innsats?.

Min innsats føler jeg har vært på topp. Det var litt vanskelig å komme inn i temaet med det første. Grunnen til det er fordi at jeg ble flyttet fra en annen gruppe. De hadde valgt en oppgave jeg hadde minimalt med kunnskap om. Men når alt kom til alt er jeg fornøyd med innsatsen.

Hva har du lært under dette prosjektet?.

Jeg har lært hvordan man bruker de to forskjellige kameraene. Jeg har økt kunnskapen om programmet FinalCut noe jeg ikke hadde muligheten til når jeg gikk på sogn. Jeg har lært mer om de basis tingene i film.

Begrunnelse.

*Vi syntes det høstes ut som et spennende tema og ville gjerne hva som lå bak den store fasaden blitz. Er blitz virkelig så skummle som de ser ut som?

*Blitz, Bak fasaden, men vi hadde egentlig på innsiden. Vi prøver å sette blitz i et bedere lys. Konflikten er om det virkelig er noe mer enn det media viser.

*Kom med forskjellige forslag, pratet litt. Da vi fant ut at vi ville ha om blitz, laget vi et tankekart og så utarbeidet vi det.

*Vi har brukt internett og fått en del informasjon av bekjente av **Espen**. Vi har snakket med Alexander i f klassen og han er kjent person i miljøet.

*Vi har valgt person i Blitz miljøet fordi det er temaet vårt.

*Vi valgte å ha Alexander som er intervjuobjekt nr 2. Vi plasserte han i en bakgrunn der vi mente at den assosierte til Blitz. Vi valgte en mikrofonsom var litt lydtett og som tålte litt vind. Vi valgte en avstand som intervjuobjektet var tilfreds med. Anne dro vi hjem til så da valgte vi og ta det der.

*Vi valgte utsnittet som vi hadde det fordi vi syntes det ble fint.

*Strukturen er Anslag, presentasjon og fordypning.

*Vi valgte og ha han skjult fordi det var ikke han det handlet om.

Vi har brukt vedlig få effekter fordi vi lagde en dogmefilm.

D

Refleksjon.

Jeg er veldig fornøyd med at vi har klart å få bildene til å gå i takt med musikken. Måten vi har klipt alle klippene på. Jeg er veldig fornøyd med at vi har fungert som en gruppe. At vi har kommet til en enighet med alt. Jeg er ikke så fornøyd med at vi fikk så kort tid, men dette kunne vært disponert bedre. Jeg kom jo inn i gruppen og som nevnt tidligere var det ikke altfor lett å gli rett inn, men jeg greide det. Vi kunne utdypet intervjuene mer med flere og mer omfattende spørsmål, men dette hadde vi altså ikke tid til. Det var alt for i dag, takk for meg, samme tid og sted om 1 uke.

Lærervurdering av Grete

Vurdering av Grete tv-reportasje

Mediekommunikasjon:*Ide, vinkling, struktur, valg av intervjuobjekter, klarer reportasjen å kommunisere med målgruppen, valg av musikk Refleksjon i rapporten*

Ok ide. Men kanskje litt vanskelig å gjennomføre fordi verken dere eller andre får lov til å filme i Blitz-huset.

Du skriver mye om både konflikt og fokus i rapporten. Bl.a. at dere skiftet fokus og at du syntes den første fokussetningen var for bred. Det som kommer best frem i reportasjen nå er hvilket bilde mange har av Blitz, og hvilke positive opplevelser enkelte har hatt med Blitz. Men reportasjen bærer preg av at dere har skiftet fokus, og at dere ikke hadde en klar problemstilling i utgangspunktet. Dere får som du skriver ikke utdypet noen konflikt. Vi får litt historikk, litt om hva Blitz står for, litt hva folk mener og et intervju-objekts positive opplevelser med Blitz.

Dere klarer imidlertid å skape fine overganger innholdsmessig bl.a. med voice over slik at reportasjen klarer å kommunisere. Bl.a i overangen fra anslag til intervjuer.

Bra anslag som fanger interesse, men litt langt.

I forhold til målgruppe burde dere kanskje hatt et yngre intervjuobjekt enn Anne.

Musikken under stillbildene illustrerer bra budskap, og kommuniserer med målgruppen. Imidlertid virker musikken under intervjuet med Aleksander forstyrrende på kommunikasjonen.

Veldokumentert, utfyllende, velbegrunnet og reflektert rapport. Bra.
Karakter: 5/4

Mediedesign:*Billedkomposisjon (utsnitt, kameravinkler og bevegelser, plassering av intervjuobjekter), billeddramaturgi, lydbalanse, lyd kvalitet, klippertyme, lyd og billedoverganger.*

A₂

Bra at dere bruker mye innklippsbilder under intervjuene. Men vær obs på at de helst skal illustrere det som sies.

Stort sett klare bilder. Men dårlig lys og ufokusert bilde av Blitz dama. Husk luft i intervjuobjektens blikkretning. Både intervju med eldre mann og eldre dame har for lite luft i blikkretning.

Kameravinkelen på flere av intervjuobjektene er den samme. Husk at dere bør ha speilvendt kameravinkel på intervjuobjekter som følger etter hverandre.

Bra bakgrunn på intervjuet med Aleksander. Fin klipperytme under anslaget. Men i overgangen mellom voice over og intervju har dere fadet opp musikk som forstyrrer. Klipperytmen på stillbildene under intervjuet med Aleksander henger litt. Her kunne dere vært mer presise i forhold til rytmen i musikken.

Enkelte sorte ruter noen steder. Mulig dere har brukt effekten fade in og out

Dårlig lyd/dårlig lydbalanse på intervjuet med Aleksander.

Karakter:4+

Medieproduksjon:

Research, gjennomføring av produksjonen, innsats, samarbeid, evne til å organisere produksjonen, utnyttelse av tid og muligheter i Final Cut

Veldig bra at dere har lært at dere må sjekke utstyret før dere drar ut. Ser ut som gruppa har samarbeidet bra. Dere kunne utvilsomt jobbet mer med å finne intervjuobjekter. Bra jobbing med valg av stillbilder. Og fin innsats med redigering.

Karakter:5

Lærervurdering av Kari

B₁

Vurdering av tv-reportasjen fra Blitz Kari

Mediekommunikasjon:

Ide, vinkling, struktur, valg av intervjuobjekter, klarer reportasjen å kommunisere med målgruppen, valg av musikk Refleksjon i rapporten

Ok ide. Men kanskje litt vanskelig å gjennomføre fordi verken dere eller andre får lov til å filme i Blitz-huset.

Du skriver mye om både konflikt og fokus i rapporten. Bl.a. at dere skiftet fokus og at du syntes den første fokussetningen var for bred. Det som kommer best frem i reportasjen nå er hvilket bilde mange har av Blitz, og hvilke positive opplevelser enkelte har hatt med Blitz. Men reportasjen bærer preg av at dere har skiftet fokus, og at dere ikke hadde en klar problemstilling i utgangspunktet. Dere får som du skriver ikke utdypet noen konflikt. Vi får litt historikk, litt om hva Blitz står for, litt hva folk mener og et intervju-objekts positive opplevelser med Blitz.

Dere klarer imidlertid å skape fine overganger innholdsmessig bl.a. med voice over slik at reportasjen klarer å kommunisere. Bl.a i overangen fra anslag til intervjuer.

Bra anslag som fanger interesse, men litt langt.

I forhold til målgruppe burde dere kanskje hatt et yngre intervjuobjekt enn Anne.

Musikken under stillbildene illustrerer bra budskap, og kommuniserer med målgruppen. Imidlertid virker musikken under intervjuet med Aleksander forstyrrende på kommunikasjonen.

Velbegrunnet og reflektert rapport. Bra.

Karakter: 4+

Mediedesign:

Billedkomposisjon (utsnitt, kameravinkler og bevegelser, plassering av intervjuobjekter), billeddramaturgi, lydbalanse, lyd kvalitet, klippertyme, lyd og billedoverganger.

B₂

Bra at dere bruker mye innklippsbilder under intervjuene. Men vær obs på at de helst skal illustrere det som sies.

Stort sett klare bilder. Men dårlig lys og ufokusert bilde av Blitz dama. Husk luft i intervjuobjektens blikkretning. Både intervju med eldre mann og eldre dame har for lite luft i blikkretning.

Kameravinkelen på flere av intervjuobjektene er den samme. Husk at dere bør ha speilvendt kameravinkel på intervjuobjekter som følger etter hverandre.

Bra bakgrunn på intervjuet med Aleksander. Fin klipperytme under anslaget. Men i overgangen mellom voice over og intervju har dere fadet opp musikk som forstyrrer. Klipperytmen på stillbildene under intervjuet med Aleksander henger litt. Her kunne dere vært mer presise i forhold til rytmen i musikken.

Enkelte sorte ruter noen steder. Mulig dere har brukt effekten fade in og out

Dårlig lyd/dårlig lydbalanse på intervjuet med Aleksander.

Karakter:4

Medieproduksjon:

Research, gjennomføring av produksjonen, innsats, samarbeid, evne til å organisere produksjonen, utnyttelse av tid og muligheter i Final Cut

Veldig bra at dere har lært at dere må sjekke utstyret før dere drar ut. Ser ut som gruppa har samarbeidet bra. Dere kunne utvilsomt jobbet mer med å finne intervjuobjekter. Bra jobbing med valg av stillbilder. Og fin innsats med redigering.

Karakter:5-

Lærervurdering av Espen

Vurdering av tv-reportasje av Blitz Espen

Mediekommunikasjon:

Ide, vinkling, struktur, valg av intervjuobjekter, klarer reportasjen å kommunisere med målgruppen, valg av musikk Refleksjon i rapporten
Ok ide. Men reportasjen kommuniserer ikke noe som vi allerede vet. Og vi kommer aldri bokstavelig talt innenfor Blitz.

Kreativt og spennende anslag. Fint at dere starter med en uttalelse og så en rekke aggressive stillbilder. Men det står for lenge. Reportasjen følger imidlertid ikke opp anslaget. Og hva er problemstillingen/fokuset her?

Forstår at dere vil belyse hva folk synes om Blitz og se det i lys av enkelte positive utsagn om Blitz. Men dette blir for tynt. Totalt kommuniserer ikke reportasjen.

Vi burde imidlertid fått vite hva de ulike intervjuobjektene heter.

Fin aggressiv musikk i anslaget som formidler tematikken.

Tynn rapport. Savner her mye mer begrunnelse og refleksjon. Rapporten er så mangelfull at den trekker ned karakteren.

Karakter: 3

Mediedesign:

Billedkomposisjon (utsnitt, kameravinkler og bevegelser, plassering av intervjuobjekter), billeddramaturgi, lydbalanse, lyd kvalitet, klippertytme, lyd og billedoverganger
Bortsett fra under anslaget lite visuelt materiale.

Stort sett velkomponerte bilder under intervjuene. Bortsett fra intervjuet med Anne klare bilder. Her er det også veldig dårlig lys.

Kameravinkelen på eldre dame, Anne Sandborg og Aleksander er den samme. Dere bør ha speilvendte kameravinkel på intervjuobjekter som følger etter hverandre.

Fin klippertytme under anslaget.

Harde "humpete overganger både på lyd og bildesiden mellom intervjuene i store deler av reportasjen. Ser ut som sorte ruter som burde tatt bort. Mulig at dere hele tiden har brukt effekten "Fade in og ut. Prøv heller å unngå effekter dersom dere ikke trenger det eller at det er motivert.

Reportasjen virker uferdig. En lang sekvens med bilder av Blitz er uten lyd. Og reportasjen avsluttes i svart uten bilder.

Karakter; 3+

Medieproduksjon:

Research, gjennomføring av produksjonen, innsats, samarbeid, evne til å organisere produksjonen, utnyttelse av tid og muligheter i Final Cut

Dere kunne utvilsomt ha jobbet mer med research og ide-utvikling. Klippen bære også preg av uferdighet.

Men dere har tydelig stått på og villet. Bra!

Karakter: 5/4

Lærervurdering av Hans**Vurdering av tv-reportasje av Blitz Hans****Mediekommunikasjon:**

Ide, vinkling, struktur, valg av intervjuobjekter, klarer reportasjen å kommunisere med målgruppen, valg av musikk Refleksjon i rapporten
Ok ide. Men reportasjen kommuniserer ikke noe som vi allerede vet. Og vi kommer aldri bokstavelig talt innenfor Blitz.

Kreativt og spennende anslag. Fint at dere starter med en uttalelse og så en rekke aggressive stillbilder. Men det står for lenge. Reportasjen følger imidlertid ikke opp anslaget. Og hva er problemstillingen/fokuset her.

Forstår at dere vil belyse hva folk synes om blitz og se det i lys av enkelte positive utsagn om Blitz. Men dette blir for tynt.

Burde fått vite hva de ulike intervjuobjektene heter.

Fin aggressiv musikk i anslaget som formidler tematikken.

Tynn rapport. Savner her mye mer begrunnelse og refleksjon.

Karakter: 3

Mediedesign:

Billedkomposisjon (utsnitt, kameravinkler og bevegelser, plassering av intervjuobjekter), billedramaturgi, lydbalanse, lyd kvalitet, klippertyme, lyd og billedoverganger

Visuelt anslag. For øvrig lite visuelt og illustrerende materiale. Savner innklippsbilder. Stort sett klare bilder. Men dårlig lys og ufokusert bilde av Blitz dama. Husk også luft i intervjuobjektens blikk. Både intervju med eldre mann og eldre dame har for lite luft i blikkretning.

Kameravinkelen på den eldre dame, Anne og Aleksander er den samme. Dere bør ha speilvendte kameravinkel på intervjuobjekter som følger etter hverandre.

Fin klippertyme under anslaget.

Harde "humpete overganger både på lyd og bildesiden mellom intervjuene i store deler av reportasjen. Ser ut som sorte ruter som burde tatt bort. Mulig at dere hele tiden har brukt effekten "Fade in og ut. Prøv heller å unngå effekter dersom dere ikke trenger det eller at det er motivert.

Reportasjen virker uferdig. En lang sekvens med bilder av Blitz er uten lyd. Og reportasjen avsluttes i svart uten bilder.

Karakter; 3+

Medieproduksjon:

Research, gjennomføring av produksjonen, innsats, samarbeid, evne til å organisere produksjonen, utnyttelse av tid og muligheter i Final Cut

Dere kunne utvilsomt ha jobbet mer med research og ide-utvikling. Klippen bære også preg av uferdighet.

Men dere har tydelig stått på og villet. Bra!
Karakter: 5/4